

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Teoría e Historia de la Educación



TESIS DOCTORAL

**La reforma educativa del gobierno de la fuerza armada
del Perú: 1972-1980**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

José Eduardo Ruiz Robles

Directora

Ángela del Valle López

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



**LA REFORMA EDUCATIVA DEL
GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA DEL
PERÚ: 1972-1980**

TESIS DOCTORAL

AUTOR

JOSÉ EDUARDO RUIZ ROBLES

DIRECTORA

ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ

MADRID, 2015

*A Elisa,
porque con sus actos de amor
me educa cada día*

Índice

INTRODUCCIÓN	VII
CAPÍTULO 1. EL LARGO PERÍODO HISTÓRICO A LA REFORMA EDUCATIVA DE 1972	1
1.1 LA POLÍTICA EDUCACIONAL DEL PRIMER GOBIERNO DE JOSÉ PARDO (1904 – 1908)	3
1.2 “EL ONCENIO” DE AUGUSTO B. LEGUÍA Y LA LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN DE 1920	9
1.3 LOS AÑOS 30 Y 40 Y LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 1941	16
1.3.1 Los Núcleos Escolares Campesinos, un nuevo modelo de organización de la educación rural	23
1.4 EL PERÍODO DEL MINISTRO MENDOZA RODRÍGUEZ, EL PLAN DE EDUCACIÓN NACIONAL Y LAS GRANDES UNIDADES ESCOLARES	27
1.5 EL INVENTARIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y OTROS ASPECTOS EDUCACIONALES DEL PERÍODO 1956 – 1962	39
1.6 LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y EL GOBIERNO DE FERNANDO BELAÚNDE (1963 – 1968)	54
CAPÍTULO 2. EL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA Y LA EDUCACIÓN: PERÍODO PREVIO A LA REFORMA EDUCATIVA	65
2.1 EL GOLPE DE ESTADO DE 1968 Y LA INSTAURACIÓN DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA	67
2.1.1 Contexto nacional e internacional	67
2.1.2 El CAEM y la mejora de la formación de los militares en el Perú	70
2.1.3 Un nuevo fenómeno político: el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada	72
2.2 EL PERÍODO INICIAL DEL GOBIERNO MILITAR Y LAS PRIMERAS MEDIDAS DE EDUCACIÓN	74
2.3 LA PROMULGACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DE LA UNIVERSIDAD: EL DECRETO-LEY Nº 17437	78
2.3.1 La coyuntura política previa a la promulgación del Decreto-Ley	78
2.3.2 La promulgación del Decreto-Ley 17437 y el intento de despolitizar las universidades	80
2.3.3 El Decreto-Ley Nº 17437 y el origen al conflicto entre el Gobierno de la Fuerza Armada y la Universidad	83
2.3.4 La creación del Sistema de la Universidad Peruana	85
2.4 UN TRIMESTRE DE LUCHA CONTRA EL RECORTE DE LA GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA	88
2.4.1 Inmediata reacción en Lima y provincias contra el Decreto Supremo Nº 006	88

2.4.2 El apoyo de personalidades civiles al proceso político dirigido por militares	93
2.4.3 La propuesta popular continúa y la intransigencia del Gobierno se mantiene	100
2.5 DOS SUCECOS POLÍTICOS EN LA EDUCACIÓN AL FINAL DEL PRIMER SEMESTRE	103
2.5.1 Intento de acercamiento del Gobierno a la comunidad universitaria	103
2.5.2 Los sucesos trágicos de Ayacucho y Huanta y la derogación del Decreto Supremo N° 006	115
2.6 DE LOS SUCECOS DE AYACUCHO Y HUANTA A LA INSTALACIÓN DE LA COMISIÓN DE REFORMA EDUCATIVA	124
CAPÍTULO 3. LA REFORMA EDUCATIVO DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA. PRIMERA ETAPA: PREPARACIÓN (1969 – 1972)	133
3.1 LA COMISIÓN DE REFORMA EDUCATIVA COMIENZA SU TRABAJO	135
3.1.1 Los ataques de la derecha conservadora y de la izquierda radical	135
3.1.2 El importante rol político de la Comisión de Reforma Educativa	139
3.2 EL PRIMER DOCUMENTO DE LA COMISIÓN DE REFORMA EDUCATIVA: “BASES Y POLÍTICA”	143
3.3 AUGUSTO SALAZAR BONDY, FIGURA CENTRAL DE LA REFORMA EDUCATIVA	151
3.3.1 Filósofo, educador y político de vocación	151
3.3.2 Salazar Bondy: la educación reformada al servicio del desarrollo nacional	155
3.4 SE AHONDA LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN TRADICIONAL	158
3.5 PUBLICACIÓN DEL INFORME PRELIMINAR DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN	165
3.5.1 Dos propuestas para impulsar la democratización de la educación enseñanza no escolarizada y apoyo a la escuela pública	165
3.5.2 Los niveles y modalidades de enseñanza en el nuevo sistema de educación	170
3.6 EL LIBRO AZUL O INFORME GENERAL DE LA REFORMA EDUCATIVA	175
3.6.1 Bases Doctrinarias	177
3.6.2 La nueva política nacional	180
3.6.3 El sistema de la educación nacional	181
3.6.4 Pre-requisitos y prioridades de la política educativa nacional	188
3.6.5 Acciones básicas de apoyo a la Reforma de la Educación	193
3.7 UNA POLÉMICA CON INTENCIÓN POLÍTICA. EL CAMBIO DE MINISTRO DE EDUCACIÓN	196

3.7.1 La oposición de la derecha continua, pero la política educacional no se detiene	201
3.8 LA HUELGA NACIONAL DE LOS PROFESORES Y LA GESTACIÓN DEL SUTEP	204
3.9 LA PUBLICACIÓN DEL MARCO LEGAL DE LA REFORMA EDUCATIVA	212
3.9.1 El Proyecto de Ley General de Educación	212
3.9.2 La promulgación de la Ley General de Educación Nº 19326	217
CAPÍTULO 4. LA REFORMA EDUCATIVA: ETAPA DE APLICACIÓN	235
DE LA PROMULGACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN A LA FINALIZACIÓN DE LA 1ª FASE DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA	237
4.1 UNA REFORMA EDUCATIVA CON ESPECIAL ATENCIÓN A LOS SECTORES POPULARES	244
4.1.1 OPERACIÓN ALFIN (Alfabetización Integral)	251
4.1.2 EDUCACIÓN BÁSICA LABORAL (EBL)	262
4.2 LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LOS RECINTOS ESCOLARES	278
4.3 LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS COMUNALES: UN NUEVO MODELO DE ORGANIZACIÓN EDUCACIONAL	294
4.4 LA REFORMA EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	323
4.4.1 La creación de las Escuelas Superiores de Educación Profesional	323
4.4.2 La creación del Sistema Universitario Peruano	332
4.4.2 a. Las relaciones entre el Gobierno militar y el Sistema Universitario desde la promulgación del Decreto-Ley 17437	332
4.4.2 b. La relación del Gobierno militar y la Universidad después de la promulgación del Decreto-Ley 19326	346
4.4.3 El Instituto Nacional de Altos Estudios (INAE): ¿qué pasó?	359
4.5 LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, DENTRO DEL ORGANIGRAMA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN	369
4.6 EL PROBLEMA MAGISTERIAL Y EL CONFLICTO ENTRE EL GOBIERNO MILITAR Y EL SINDICATO MAYORITARIO DE LOS DOCENTES	379
CAPÍTULO 5. LA PARALIZACIÓN Y EL INICIO DEL DESMONTAJE DE LA REFORMA EDUCATIVA	403
CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES	415
BIBLIOGRAFÍA	445
ANEXOS	467
RESUMEN (en Castellano e Inglés)	489

Siglas

- ALFIN: Alfabetización Integral
- APRA : Alianza popular Revolucionaria Americana
- BR: Bandera Roja
- CADE: Conferencia Anual de Ejecutivos
- CAEM: Centro de Altos Estudios Militares
- CECAPE: Centros de Calificación Profesional Extraordinaria
- CEN: Comité Ejecutivo Nacional
- CEPAL: Comisión Económica para América Latina
- CESMA: Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio
- COAP: Comité de Asesoramiento de la Presidencia
- CONSECOM: Consejo Educativo de la Comunidad
- CONUP: Consejo Nacional de la Universidad peruana
- CRE: Comisión de Reforma Educativa
- DL: Decreto Ley
- DS: Decreto Supremo
- EBL: Educación Básica Laboral
- EBR: Educación Básica Regular
- EPE: Equipo de Promoción Educativa
- ESEP: Escuelas Superiores de Educación Profesional
- FENEP: Federación Nacional de Educadores del Perú
- FEP: Federación de Estudiantes del Perú
- GUE: Grandes Unidades Escolares
- IEP: Instituto de Estudios Peruanos
- INIDE: Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación
- IPAE: Instituto Peruano de Administración de Empresas
- LOUP: Ley Orgánica de la Universidad Peruana
- MSP: Movimiento Social Progresista
- NEC: Núcleos Educativos Comunes
- NEC: Núcleos Escolares Campesinos
- OEI: Organización de Estados Iberoamericanos
- PAP: Partido Aprista Peruano
- PCP-SL: Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso
- PCP-U: Partido Comunista del Perú-Unidad
- PEAR: Programas de Educación para las Áreas Rurales
- PR: Patria Roja
- RE: Reforma Educativa
- SEAR: Servicios de Educación para las Áreas Rurales
- SENATI: Servicio Nacional de Aprendizaje de Trabajo Industrial
- SNMPP: Sindicato Nacional de Maestros Primarios del Perú

- SUP: Sistema de la Universidad Peruana
 - SUTEP: Sindicato único de Trabajadores de la Educación Peruana
 - UI: Unidades de Instrucción
 - UNA: Universidad Nacional Agraria
 - UNI: Universidad Nacional de Ingeniería
-

- s/f: sin fecha
- s/se: sin sello editorial

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

I

Como es sabido, el Perú es un país situado en la órbita del Tercer Mundo, y desde su fundación como Estado independiente, en 1821, mantiene relaciones económicas y políticas de subordinación con los países que en los dos últimos siglos han ocupado el centro del poder mundial. En esa condición marcada por su historia y la geopolítica, en octubre de 1968 comenzó a vivir un singular proceso de transformación económico-social que causó sorpresa en el ámbito interno y externo, muchas expectativas en amplios sectores de la sociedad y no poca inquietud en quienes vieron amenazados sus intereses privilegiados.

La conducción política de este proceso estuvo a cargo de un Gobierno institucional de la Fuerza Armada, que asumió sus funciones con el compromiso de dar cumplimiento a un proyecto de reforma de las obsoletas estructuras sociales del país. Así comenzó el que hasta hoy constituye el más serio y decidido intento de cambiar completamente el país para ponerlo acorde con la modernidad y los valores más avanzados de la civilización.

Si bien es cierto que la Ley de Reforma Agraria de 1969 fue una de las medidas prioritarias puestas en marcha, la política educacional no podía quedar en segundo plano, porque la demanda social de matrícula escolar durante la década había experimentado un crecimiento acelerado en los distintos niveles de la enseñanza. Y este crecimiento, ¿a qué se debía? Por el fenómeno de las migraciones masivas del campo a la ciudad, el movimiento social reivindicativo de extracción popular, en la segunda mitad de los años 60 del siglo pasado, había interiorizado su derecho a la educación hasta el convencimiento de que la tierra y el trabajo, lo mismo que el acceso al conocimiento y la cultura debían ser las bases de su bienestar integral.

Por eso, cuando el Gobierno presidido por el General Juan Velasco, al comenzar el año escolar de 1969, recortó el derecho a la gratuidad de la enseñanza en los colegios públicos de nivel secundario, la reacción de los padres de familia y otros grupos de las clases desfavorecidas no se hizo esperar. Esta reacción, aunque se inició en Lima, en poco tiempo se extendió al interior del país, dándose con la mayor contundencia en los departamentos andinos del sur del país, a los que las estadísticas más fiables adjudicaban los más altos índices de analfabetismo y exclusión social. La reacción más extrema y organizada tuvo lugar en las provincias de Ayacucho y Huanta, en las cuales la defensa de un derecho como la gratuidad de la enseñanza estatal se saldó con un trágico y doloroso resultado de pérdida de muchas vidas humanas.

Después de las indecisiones y falta de iniciativa política del Ministerio de Educación, el episodio sangriento de Ayacucho y Huanta contribuyó a poner al Gobierno frente al reto de articular una política educacional dentro del proyecto de transformación nacional que estaba dispuesto a sacar adelante.

Así, por primera vez, el desenlace de un conflicto social de gran magnitud estuvo implicado en el nacimiento de una decisión gubernamental de emprender una reforma de la educación. Además, por primera vez, esta reforma comprendía los distintos niveles del sistema de enseñanza, y estaba orientada a modificar las raíces, fundamentos, principios y organización de la actividad educativa del país. Por tanto, y en lo esencial, no se trataba de una reforma tan solo para renovar los métodos de la enseñanza, ni actualizar los contenidos curriculares y materiales de uso educativo en las escuelas y colegios.

Según el proyecto convertido en Ley en 1972, la reforma de la educación era “una pieza esencial en el proceso de transformación social y parte integrante de la política global de cambio estructural”. En consecuencia, debía ir en la misma dirección y servir de apoyo al desarrollo y profundización de las demás reformas emprendidas por el Gobierno militar. Por ello, esta reforma devino en un proceso político-social llamado a guiar y fortalecer la conciencia de la población peruana en el horizonte de la reestructuración del sistema de poder nacional.

II

La reforma de la educación peruana promovida y realizada por el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (es la denominación oficial que se dio a sí mismo este Gobierno, según su Estatuto de fecha 03/10/1968) es un singular proceso que se dio dentro de la historia educacional peruana del siglo XX. Su realización respondió a un proyecto elaborado por una Comisión ad-hoc, y su preparación, comenzando a finales de 1969, duró dos años y medio entre consultas, debates y modificaciones de los documentos preliminares publicados. En marzo de 1972 se promulgó el Decreto-Ley Nº19326 denominado Ley General de Educación y conocido, asimismo, como Ley de la Reforma Educativa, que dio inicio a la aplicación de esta en todas las Regiones y Zonas de Educación del país. En 1975 se produjo la sustitución del Gobierno que había hecho realidad y dado impulso a la Reforma Educativa; el nuevo Gobierno, en 1975, sin reconocer explícitamente, empezó a paralizar esta Reforma hasta decidir en los primeros meses de 1977 el desmontaje inicial de importantes innovaciones que se venían dando. Esta etapa de desmontaje inicial se prolongó hasta que los militares transfirieron el poder, en 1980, a un Gobierno civil elegido por la ciudadanía.

¿Por qué nos ha parecido relevante el tema de la Reforma Educativa del Gobierno de la Fuerza peruana para abordarlo como trabajo de investigación y

análisis y presentarlo como tesis doctoral? Lo primero que debemos decir es que desde la publicación del Informe General de la Comisión de Reforma Educativa, esta nos permitió percibir una inflexión total en el panorama histórico de la educación peruana. Pero, además, nos pareció una novedad interesante por su planteamiento original e innovador, su aliento democratizador, su espíritu humanista y su mesurada propensión libertaria. Dicho esto, pasamos a contestar a la pregunta antes formulada, manifestando que el tema elegido nos ha parecido importante por las razones que a continuación se expresan:

- a) Es la primera vez que una reforma de esta índole en el Perú partió de un diagnóstico científico de la realidad de la educación nacional y su determinante, la realidad social del país. Fue el producto del trabajo de un grupo de educadores e intelectuales de reconocido prestigio. El Inventario de la Realidad Educativa realizado en 1956-1957 se quedó en el nivel de una referencia –no de un antecedente–, dado que tan solo fue una encuesta que permitió una presentación cuantificada de los recursos escolares disponibles. Antes de esta Reforma Educativa, las propuestas de renovación –únicamente pedagógicas– las hicieron expertos y asesores extranjeros sin arraigo ni conocimiento del Perú.
- b) Antes de este caso, en el Perú no se ha dado una reforma de la educación que, significando un hecho de renovación pedagógica como esta, haya sido también, y fundamentalmente, un fenómeno social de íntima relación con el proceso político que le sirvió de contexto o marco general. Por eso, esta Reforma Educativa pertenece, a la vez, a la historia de la educación y a la historia social peruanas. Una de las ideas principales aportadas por el Informe General y la doctrina implícita de la Ley General de Educación de 1972, es la de la alienación de la cultura peruana. Desalienar al educando (niño, adolescente o adulto) precisaba guiarlo hacia una toma de conciencia de su verdadera realidad, y que asumiera lúcidamente que la transformación de las estructuras del país haría posible una sociedad más justa.
- c) El inicio de esta Reforma Educativa, como en ningún caso anterior, está marcado por un episodio inscrito en las coordenadas de la adversidad de una nación. La preparación del proyecto reformista aplicado a la educación principió después de unos ya mencionados hechos luctuosos en el departamento de Ayacucho, de los cuales surgió una dinámica política universitaria en esa región campesina, que coadyuvó a la radicalización ideológica de la dirigencia magisterial de los años 70, creando las condiciones coyunturales para el posterior surgimiento de un fenómeno de violencia terrorista en el Perú que duró más de una década.

- d) La Reforma Educativa fue posible por el apoyo político que le brindó uno de los dos grupos existentes al interior del Gobierno militar del período 1968-1975: el grupo progresista. Sin embargo, una constante durante casi todo el recorrido de esta reforma fue la contradicción entre el espíritu dialogante y democrático de los autores intelectuales (profesores universitarios, intelectuales, etc.) del proyecto frente a la inclinación autoritaria y burocrática de los responsables políticos de su aplicación (militares de alto rango).
- e) A pesar de lo que manifestó el Presidente de la Comisión de Reforma Educativa, Emilio Barrantes Revoredo, en el anexo a la carta de 25/05/1983 que gentilmente nos hizo llegar, consideramos que, examinando el capítulo 1 de esta tesis, las innovaciones de la Reforma Educativa no partieron de la nada, sino que tomaron en cuenta experiencias de etapas anteriores. Algunas de aquellas innovaciones, sin desmerecer su originalidad, tienen sus antecedentes directos en ciertas medidas de política educacional adoptadas por los distintos gobiernos peruanos del siglo XX.

III

Habiendo delimitado el tema y explicado los motivos de su elección como objeto de nuestra investigación y análisis, decidimos que bajo el título de LA REFORMA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA DEL PERÚ: 1972-1980, debíamos realizar un esfuerzo teórico de profundización en el conocimiento y comprensión de un hecho dentro de un período de la educación peruana contemporánea que, más allá de la singularidad, alcanza la unicidad por su contexto político que pretendió la demolición del pasado.

Sobre el desarrollo procesal de esta Reforma Educativa, no hemos encontrado bibliografía, salvo algunas anotaciones importantes y precisas, pero apresuradas, en un libro del que fue Presidente de la Comisión de Reforma de la Educación, sobre los momentos iniciales de esta Comisión y el alumbramiento del proyecto reformador que se le había encomendado. Tampoco nuestra larga indagación nos ha llevado hacia fuentes elaboradas que arrojen una visión global de este hecho histórico. Por eso nuestros dos objetivos principales son los que a continuación los diremos, después de señalar que desde los años 80 del siglo pasado es poco lo publicado sobre la Reforma Educativa, sus orígenes políticos, su efecto social y sus consecuencias pedagógicas. Primero fue al advenimiento del terrorismo; la violenta perturbación nacional que produjo, no dejó de condicionar al debate ideológico sobre la década anterior, así como también la labor de los investigadores y estudiosos de los problemas sociales del país. Pero después, desde los 90, vino la instauración del neoliberalismo, ideológicamente decidido a borrar toda huella de

“el mal ejemplo” velasquista. En ese sentido, si existe escasez de fuentes sistematizadas sobre el tema elegido y la perspectiva en la que está planteado, es porque en el Perú sigue habiendo pasiones tendenciosas y posicionamientos interesados, todos los cuales, pasados ya varios años, no se deciden a instalarse en la ecuanimidad del juicio y la objetividad en el análisis. Se percibe como que de esta Reforma Educativa –y de su particular concepción de la comunidad como el principal agente educativo– no debe removerse nada, porque es parte importante de la política general del Gobierno “maldito” de Velasco Alvarado.

Hechas estas puntualizaciones, nos toca decir que este trabajo de investigación histórica persigue dos objetivos esenciales. El primero, plasmar lo que podíamos denominar la biografía de la Reforma Educativa de 1972-1980, dejando establecido, como se demuestra en los capítulos 2 y 3, que esta, como activadora de la conciencia ciudadana y el debate ideológico nacional, en realidad, comenzó antes, en 1969. Y como se trata de un intento biográfico, no podíamos dejar de situar a la Reforma dentro del cauce seguido por la educación peruana en el siglo XX, ya que en él se encuentran ciertos antecedentes que no niegan la originalidad del proyecto de los años 70.

El segundo objetivo de nuestro trabajo ha sido identificar los rasgos singulares y propios de este período educacional que lo distinguen de otros hitos y momentos de la educación peruana. En el cumplimiento de este objetivo se han tenido en cuenta, por igual, los aciertos más significativos y los errores o excesos de una política educacional autoritaria que constituyeron, en su día, la negación de los principios doctrinarios y las promesas contraídas por el Gobierno militar con el conjunto de la sociedad peruana. En cualquier caso, lo perseguido por ambos objetivos lo podemos situar en la antesala de la valoración histórica, efectuada con objetividad y vocación esclarecedora, de un conjunto de realizaciones de un período corto (propiamente, menos de una década) nacidas de un proyecto educativo meditado rigurosamente sin dogmatismo y basado en una filosofía de la persona y la sociedad de inspiración humanista y talante profundamente democrático.

IV

Al ocuparnos de las premisas y consideraciones que nos han servido de punto de partida, es necesario hacer saber que hemos tomado como base las conjeturas y supuestos expuestos, como parte de nuestra actividad docente, en el Taller sobre la Reforma Educativa de 1972 realizado en la que fue Escuela Normal Superior Mixta “Enrique López Albújar” de la provincia de Ferreñafe, en el Perú. Pero con los reajustes realizados años después, gracias a las observaciones y orientaciones recibidas de una persona con influencia en nuestra formación académica, Alejandro San Martín Caro, –funcionario del Servicio Exterior del Perú, con actividad docente

realizada en la Academia Diplomática con sede en Lima—, las conjeturas bosquejadas temprana y muy elementalmente en el mencionado Taller, fueron reformuladas hasta encontrarles encaje en nuestro plan de trabajo para quedar así:

- La Reforma Educativa del Gobierno del Presidente Velasco, aun viendo las innovaciones originales que propone, no es un punto de partida absolutamente nuevo en el mundo de la educación nacional. Como parte de un proceso histórico, tiene antecedentes en las décadas anteriores del siglo XX especialmente en el período de los años 20, en el que los emergentes movimientos políticos de masas defendían una educación democrática que atendiera a las clases populares.

- Si una reforma integral de la educación, como la del Gobierno de la Fuerza Armada del Perú, se plantea no solo como un proceso de renovación pedagógica, sino como un hecho político y un motivo de movilización social en una sola dirección ideológica, sus propuestas y realizaciones que le otorgan especificidad están expuestas a los cambios de hegemonía y a la modificación en la correlación de fuerzas políticas. Por tanto, pueden verse alteradas en lo esencial o paralizadas definitivamente si fuese desplazado el núcleo de poder que les dio origen e impulso necesario.

Y sobre la metodología, obviamente, en esta Introducción tenemos que dar las explicaciones necesarias. Se trata de un trabajo de investigación que responde a un planteamiento descriptivo-explicativo destacando hechos, momentos y conexiones lo más abiertas posibles pertenecientes a un proceso finiquitado. Aunque asoma también el análisis político, la reflexión sociológica o el relato lineal, desde la convicción de que la neutralidad ideológica no existe, mucho menos en el estudio de los hechos sociales.

Como hemos tenido que reconstruir un período de la educación peruana ya cerrado, careciendo de bibliografía sobre distintas pulsiones y entresijos de ese trayecto, hemos buscado el auxilio de lo que podríamos llamar fuentes primiciales, aunque dispersas. Así, pues, hemos recurrido, con los debidos reparos y exigente honestidad, a la prensa diaria, semanarios de aquella actualidad, boletines y folletos de organismos oficiales, hojas sueltas con comentarios del momento, pronunciamientos y comunicados de entidades de la sociedad civil, correspondencia administrativa de entidades públicas y entrevistas (grabadas en cintas magnetofónicas) a dos actores cualificados de esa época: un ministro integrante del Gobierno de Velasco y un profesor de importantes universidades privadas, adversario de la Reforma Educativa.

Sin embargo, entre todo este patrimonio documental que hemos manejado, queremos resaltar, por su especial valor orientativo y conocimiento directo de los hechos investigados, las cartas de respuesta (con anexos: contestación a

cuestionarios) que hemos recibido del que fuera Presidente de la Comisión de Reforma Educativa, Emilio Barrantes Revoredo, y otros miembros de la misma Comisión, así como también la de respuesta (con anexo de contestación a un cuestionario) del que por más de un quinquenio fue en los años 70 rector de la Universidad Nacional de San Marcos y, a la vez, Presidente del Consejo Nacional de la Universidad Peruana. Completan esta relación de fuentes de uso complicado –por los problemas éticos, teóricos y técnicos que su utilización puede suscitar– los apuntes personales tomados durante las conversaciones mantenidas con Barrantes Revoredo, en Lima, con Paulo Freire, en El Ateneo de Madrid, y con Carlos Malpica Faustor (integrante de la Comisión de Reforma Educativa), en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, en París.

No desconocemos que el uso de estos documentos ha sido cuestionado como método de investigación social. Pero la investigación destinada al conocimiento histórico tiene un considerable componente humanístico, que, evidentemente, incluye los claro-oscuros o los altibajos de las actitudes y posicionamientos de los seres humanos, muchas veces desdeñados en favor de un tratamiento “científico” más objetivo de un tema.

En cualquier caso, creemos con Renán, que cuando se estudia y se escribe sobre historia, hay que desempolvar documentos o ir al encuentro de ellos allí donde se puedan hallar para auscultarlos y convalidarlos con mucho tino. Desde luego, si queremos contribuir al conocimiento histórico, es requisito descubrir y comprender el pasado buscando los testimonios documentales que lo sustentan, toda vez que, según el apotegma de Ranke, sin documentos no hay historia.

Por último, debemos decir también que dentro del marco metodológico de nuestro trabajo de investigación y análisis hemos usado el criterio cronológico, la interposición preferente del dato cualitativo, y la aplicación de la observación directa de la realidad educacional peruana que logramos hacer durante nuestras etapas estudiantil y de ejercicio profesional docente.

V

Esta Tesis tiene cinco capítulos. El primero contiene el estudio de las casi siete décadas comprendidas entre el comienzo del siglo XX y los hechos de la política educacional del Presidente Fernando Belaúnde, inmediato predecesor del Gobierno de la Fuerza Armada. ¿Por qué hemos comenzado con el inicio del siglo XX? Porque antes la educación no había sido política de Estado, ni había existido un sistema que organizara, tecnicara y le quitara a la educación su carácter de actividad espontánea y dispersa.

En el segundo capítulo se presentan el período inicial del Gobierno militar como nuevo contexto político de la educación nacional, así como la indefinición de la política y falta de iniciativa del primero de los cinco ministros de Educación que tuvo este Gobierno, entrando en contradicción con los principios del movimiento político de la Fuerza Armada. De ese mismo período se muestran las primeras manifestaciones del doble conflicto permanente que mantuvo este Gobierno con la comunidad universitaria y con el magisterio nacional. Y se pueden ver, igualmente, cómo después de un estallido social en los Andes en defensa del derecho a la educación de las clases populares, los conductores de la llamada *Revolución Peruana* tomaron la decisión de cumplir con lo prometido por el Plan Inka (Plan de Gobierno): transformar la estructura de la educación nacional.

En el tercer capítulo, una vez constituida la Comisión de Reforma de la Educación, se estudia el trabajo de este grupo con autoridad académica insuperable, que creó la doctrina pedagógica y la arquitectura de la reforma (ambas, plasmadas en el Informe General, verdadero hito del pensamiento educativo peruano y latinoamericano), incorporadas, después de un período de exposición y debate, al contenido de la Ley General de Educación del Gobierno militar.

En el cuarto capítulo se analizan los que, vistas las decisiones y actuaciones del Gobierno militar, consideramos los rasgos resaltantes y definitorios de la fase de aplicación de la Reforma Educativa: su sentido social favorable a las clases populares, su tendencia desescolarizante sin excluir la escuela, su apuesta por un nuevo modelo de organización autogestionario, basado en una red de núcleos educativos de la comunidad, su impulso a la investigación educacional como parte de un proyecto nacionalista de lucha contra la dependencia y la dominación exterior; pero también su abandono de la Universidad y el magisterio, a los que con invariable autoritarismo el Gobierno de la Fuerza Armada desatendió y reprimió, en vista de que ambos actores sociales no estuvieron del lado de *la Revolución*.

En el capítulo quinto se puede ver cómo cuando fue sustituido el Gobierno del Presidente Velasco por un nuevo Gobierno, de tendencia conservadora, en el Perú se paralizó el proceso de cambios estructurales. Y aunque, según el discurso oficial que justificaba este relevo político, a finales de 1975 había comenzado la 2ª Fase del Gobierno militar (esta no fue más que una coyuntura de tránsito hacia un Gobierno civil añorante del pasado), los nuevos conductores políticos, en principio, paralizaron el proceso de la Reforma Educativa, para luego dar inicio al desmontaje de la misma en los tres últimos años de esa década.

Después del capítulo quinto presentamos nuestras conclusiones y algunas consideraciones finales. No ha sido sencillo llegar a todas estas. Un desafío en lo teórico ha sido mantener la comprensión unificada de un conjunto de realizaciones heterogéneas pertenecientes a un proyecto educacional reformador, voluntarista y

ambicioso. Y un gran reto en lo metodológico ha sido saber gestionar y aprovechar en las condiciones de rigor y seriedad que la ética de la investigación histórica exige, las fuentes documentales absolutamente inéditas –y si se nos permite, en estado virginal– que han sido utilizadas para el análisis y explicación de las claves de esta Reforma Educativa, y para confirmar o, en su caso, reconsiderar los puntos de vista desde donde partió nuestro trabajo.

Considerando el cuerpo de la Tesis, sus conclusiones y consideraciones finales, creemos haber hecho una aportación al conocimiento de una parte de la educación peruana del siglo XX, al haber conseguido marcar la singularidad y el valor de esta Reforma por sus realizaciones y tendencias más distintivas y originales, por los antecedentes ideológicos lejanos que la inspiraron, así como por el remezón y la expectativa social inigualada que ocasionó. Con este estudio pretendemos haber contribuido a dar contenido y forma a una fuente de consulta sobre la Reforma desde una perspectiva que no había sido abordada antes; desde la propuesta de una visión total del proceso reformador, desglosando cada una de las etapas que fue cumpliendo en el contexto político-social que le otorgó singularidad. De ninguna manera debía seguir esperando algo que faltaba saberse: cómo se gestó y nació esta Reforma Educativa; cómo y por qué se le condenó a la desaparición. A esta necesidad y a este vacío ha intentado responder este trabajo, animado y justificado por el legítimo anhelo humano relacionado con la búsqueda de la verdad.

VI

Al llegar hasta aquí, de ninguna manera puedo dejar de exteriorizar mi sentimiento de gratitud y mi emocionado recuerdo de quien fue hasta su fallecimiento el primer director de esta Tesis: el profesor Anastasio Martínez Navarro.

Asimismo, expreso mi agradecimiento efusivo a Noelia Arias Vara y a Laura Serrador Toledano, porque con esmero e inteligencia me han brindado su apoyo en distintos menesteres relacionados con la presentación de este trabajo concluido. Mucho antes que ellas, fueron Alicia Hernández y Clara Soto, pidiéndoles que reciban nada más que esto: muchas gracias por su atenta y diligente colaboración.

Y de manera especial, dejo constancia de mi homenaje y reconocimiento irrevocables a la directora de esta Tesis que presento, la Doctora Ángela del Valle López, pidiéndole con respeto que acepte mi admiración por el don persuasivo que demuestra generosa y magistralmente a través de sus palabras y sus actos.

CAPÍTULO 1
EL LARGO PERÍODO HISTÓRICO ANTERIOR A LA REFORMA EDUCATIVA
DE 1972

CAPÍTULO 1

EL LARGO PERÍODO HISTÓRICO ANTERIOR A LA REFORMA EDUCATIVA DE 1972

1.1 LA POLÍTICA EDUCACIONAL DEL PRIMER GOBIERNO DE JOSÉ PARDO (1904 – 1908)

Durante el siglo XIX no se dictó ninguna Ley General de Educación en el Perú, ni hubo una política educacional orgánica impulsada o implementada directamente por el Estado. Las parroquias y las municipalidades eran las instituciones que se encargaban, cuando buenamente podían hacerlo, de la enseñanza en su nivel elemental. Aunque había un mandato establecido por las distintas Constituciones que se promulgaron, solo se redactaron algunos Reglamentos de Instrucción Pública que pusieron de manifiesto la escasa preocupación en torno al problema de la educación pública. Aquellos eran tiempos en los que aún esta no constituía en el Perú un asunto de interés nacional, ni se había descubierto su relación con el progreso general del país.

Recién al comenzar el siglo XX, en marzo de 1901, siendo Presidente de la República Eduardo López de la Romaña, se promulgó la primera Ley General de Instrucción, que normaba la educación nacional en sus distintos niveles. Por esta Ley quedó establecida la enseñanza como un servicio público que podía ser promovido y asumido, igualmente, por el Estado y la sociedad, con el único requisito para esta que se sometiese a las disposiciones dictadas por aquel. Y como órgano consultivo fue creado el Consejo Superior de Instrucción Pública –un organismo que con distintos nombres y ampliando cada vez más sus competencias, se ha mantenido hasta la Reforma Educativa de 1972– para asesorar al Ministro como responsable máximo de la dirección técnica, organización y supervisión de la actividad escolar.

Sin embargo, lo más importante para la organización y desarrollo del proceso educativo del siglo XX comenzó durante el primer Gobierno de José Pardo y Barreda, entre 1904 y 1908. Una ambiciosa política educacional se puso en marcha al amparo de la Ley de Instrucción Nº 162, de 5 de diciembre de 1905, siendo en ese entonces Ministro de Instrucción y Culto el educador Jorge Polar, un profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Arequipa.

La educación como aspecto fundamental de la vida peruana directamente vinculado al problema social de la nación, no había estado en la agenda del Estado desde que el Perú proclamó su independencia política en 1821. Durante varias décadas la nueva República había estado convulsionada por las desavenencias de sus caudillos militares, y años después, paralizada por los efectos traumáticos de la

Guerra con Chile. En ese contexto, llegado el siglo XX el país necesitaba renovarse para recobrar el pulso interno y avanzar en su reconstrucción, sabiendo que tenía fuertes factores endógenos que superar. Concretamente, la educación mantenía su condición de asunto privado y privilegio cultural de los grupos nacionales de poder económico y político. Ninguna política de Estado se había puesto en marcha en favor de la educación de las clases populares y de la democratización de la escuela. Las instituciones del Estado, así como el aparato de reproducción ideológica (órganos informativos, centros de enseñanza, intelectuales y creadores de opinión, líderes locales) estaban controlados directamente por la oligarquía agraria y financiera sometida a los dictados del capital extranjero. Este fenómeno de concentración del poder en manos de un grupo reducido pero determinante en la vida nacional por su hegemonía y protagonismo, dio lugar a una etapa singular de la historia peruana contemporánea que abarca los años finales del XIX y las dos primeras décadas del XX, a la que se le conoce como la etapa de la República Oligárquica.

Durante este período aparecieron dos tendencias dentro del movimiento que expresaba el dominio político-social de la oligarquía: el civilismo¹. Por un lado, los conservadores, la corriente de los caciques, con fuerte apego a la tradición colonial aristocratizante, que entre los intelectuales tuvo como su más alto exponente al filósofo y educador Alejandro Deustua². Esta tendencia defendía la formación esmerada de las élites como garantía del progreso del país. En el otro lado se encontraba la tendencia liberal, una corriente abrazada por los intelectuales influidos por el positivismo, para quienes el progreso del Perú exigía la aplicación de la ciencia y la técnica a través del sistema de la educación nacional. Este segundo grupo ponía énfasis en la modernización de la actividad productiva y en la necesidad de abrir cauces de participación política a todos los sectores del país, incluidos los grupos aborígenes. Sus miembros eran partidarios de un cambio en la sociedad a través de un cambio en el espíritu de la educación para darle a esta un sentido práctico, democrático e incluyente.

Con el primer Gobierno de José Pardo, entre 1904 y 1908, llegó al poder la tendencia liberal, decidida a hacer realidad su ideario político tomado de las democracias más avanzadas de aquel momento. Para los liberales el postulado de “escuela para todos” era una vía válida para alcanzar el objetivo de la democratización de la sociedad. A esta tendencia pertenecían los más conspicuos intelectuales del momento: Javier Prado, Manuel Vicente Villarán (el más destacado teórico de la educación dentro del grupo), Mariano Cornejo, Jorge Polar, José Matías

¹ Este movimiento encontró su cauce de organización en el Partido Civilista, primer partido político del Perú, fundado por Manuel Pardo y Lavalle (padre del Presidente José Pardo) en la década de los 70 del siglo XIX.

² Alejandro Deustua, profesor y rector de la Universidad de San Marcos, fue un pensador influido por Bergson y Krause, interesándose también por la reflexión estética de Benedetto Croce. Perteneció a una corriente de la cultura latinoamericana, el arielismo, que con sentido clasista y colonialista defendía la influencia de la aristocracia del espíritu.

Manzanilla y otros. Todos ellos pertenecían a una élite intelectual, cuya acción estaba animada por «una cierta inquietud reformista»³; habían vivido o viajado a Europa observando el avance técnico, social e ideológico de este Continente, y sus coincidencias los convirtió en un círculo de influencia política sobre el Presidente José Pardo. A su vez, el Presidente era un miembro de la oligarquía vinculado al mundo del saber y la cultura por su condición de profesor de la Universidad de San Marcos; como personalidad suficientemente sagaz y lúcida, fue consciente de las penosas condiciones de vida de la gran mayoría de la población, y de la necesidad de emprender algunas reformas.

En ese sentido, la propuesta de introducir cambios en la educación llegó a convertirse en uno de los pilares de su gestión gubernamental. Esto es un hecho destacable en el desarrollo de la educación peruana del siglo XX. La modernización de las actividades productivas en el contexto de crecimiento de una economía de enclaves que beneficiaba a las ciudades principales, dejó sentir la necesidad de realizar algunos cambios y de acometer avances legislativos. A esta nueva atmósfera contribuyeron también el discurso populista del expresidente Nicolás de Piérola y el fermento social en gestación de origen anarquista. Así surgieron en el Perú las primeras movilizaciones de los asalariados, el despertar de embrionarias capas medias y una dinámica social con aspiraciones y reivindicaciones que exigían mejores condiciones de trabajo, libertades públicas, derechos ciudadanos y educación para las clases populares.

Los liberales del civilismo con Manuel Vicente Villarán a la cabeza, fueron capaces de comprender los imperativos de este momento histórico. A estos respondieron importantes medidas del Gobierno: legislación laboral, atención de necesidades básicas y apremiantes de ciudades y pueblos del interior, pero, especialmente, la decisión de realizar una obra de gran aliento en materia de educación. Para Jesús Chávarri, profesor del Departamento de Historia de la Universidad de California, «los logros más notables de la Presidencia de Pardo lo fueron en educación pública»⁴. Con el convencimiento de la influencia de la enseñanza en el desarrollo nacional, la política educacional de este Gobierno dedicó sus mejores esfuerzos a la atención de la instrucción primaria, abriendo las puertas a la escolarización de los sectores populares, incluidos los grupos nativos, con un modelo de educación destinado a preparar a los alumnos para el trabajo productivo (agrícola, industrial, comercial, artesanal); en definitiva, un modelo «que insistiera en el conocimiento práctico y el pensamiento científico como medio de incorporar la población marginal al desarrollo peruano [...]»⁵.

³ Salazar Bondy, A. *Entre Escila y Caribdis*, Editorial del Instituto Nacional de Cultura, Lima, 1973, p.90.

⁴ Chavarría, J. *La desaparición del Perú colonial (1870-1919)*, en *Aportes*, N°23, París, enero 1972, p.141.

⁵ Carnoy, M. *La educación como imperialismo cultural*, Editorial Siglo XXI, 7ª edición, México, 1988, p.209.

Como el Perú no contaba con técnicos ni con trabajadores cualificados, la escuela como centro transmisor del conocimiento puro y aplicado debía formar los cuadros funcionales que necesitaba el progreso económico-social. Para eso, el poder público estaba llamado a impartir y fomentar la enseñanza gratuita y obligatoria, según disponía la Constitución vigente y la Ley de Instrucción N° 162. Pero, además, debía brindar un especial apoyo a la instrucción técnica, esto es, a la apertura de instituciones dedicadas a la enseñanza de artes aplicadas y oficios varios; en toda escuela y en todo colegio el alumno debía aprender a estudiar tanto como aprender a trabajar. Y como para Villarán, principal ideólogo de la política educacional, era

«urgente despertar o avivar, desde la infancia, las vocaciones industriales y dignificar y prestigiar las ocupaciones productivas [...] nuestro plan general de educación debe tender a enseñar a todo el mundo un oficio, un arte, alguno de los modos de ganar la vida»⁶.

Siendo en el Perú el problema de la educación una cuestión estrechamente vinculada a la exclusión social y a la falta de ocupación productiva, para este Gobierno democratizar la educación y extender la escuela pública no solo implicaba reconocerles a las clases populares el derecho de asistir a los centros escolares sin pagar por los servicios recibidos en ellos. La educación gratuita era una exigencia de justicia social como gratuitas tenían que ser las distintas prestaciones y otros medios que requerían los educandos sin recursos económicos: alimentación, utensilios escolares, libros y cuadernos, servicios médicos y otros que las familias pobres no podían costear. Pero educación popular y democrática significaba también cambiar el rumbo y el espíritu de la enseñanza, revalorizando el factor trabajo y haciendo de las clases populares, a través de la escuela, agentes activos en la creación de la riqueza nacional. De este modo, la escuela pública estaba llamada a convertirse en factor de cohesión, de progreso material y de despegue de una nación invertebrada, inorgánica y, diríase incluso, inexistente como tal⁷.

En su intento de realizar un ambicioso programa de expansión de los servicios educativos, —este programa incluía construcción y equipamiento de locales, mobiliario, remuneración de los profesores, material didáctico, útiles escolares—, «Pardo [...] aumentó el presupuesto para el Ministerio de Justicia e Instrucción de 9,6% al 17,2% de los gastos públicos totales durante su período de cuatro años»⁸. La Ley de Instrucción de su Gobierno también creó un fondo público de previsión para atender el crecimiento de los servicios escolares, en vista de que el porcentaje de chicos en edad escolar que no iban a la escuela y no sabían leer, era elevado⁹. Y para

⁶ Villarán, M.V. "La educación nacional y la influencia extranjera", en Salazar Romero, C. (compilador), *Pedagogía*, Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea, volumen IX, Ediciones del Sol, Lima, 1963, pp.48-49.

⁷ Uno de los intelectuales más influyentes en el Perú de finales del XIX y primeros años de XX, Manuel González Prada, sostuvo en su época que «El Perú no es una nación; es un territorio habitado».

⁸ Carnoy, M., (1988: 209)

⁹ Solamente en Lima, según la información que dio el Ministro J. Polar en el Parlamento, en septiembre de

la organización técnica y supervisión de la enseñanza, la administración de la educación quedó centralizada en el Ministerio de Instrucción, dejando a las municipalidades sin las competencias que les había otorgado la Ley de 1901, del Gobierno de López de la Romaña. Por primera vez, con José Pardo se creó una estructura administrativa –que duró en el tiempo y fue suprimida por la Reforma Educativa de 1972– encargada de supervisar la aplicación de las normas pedagógicas dictadas por el Ministerio y de controlar la administración y funcionamiento de los centros educativos: la Inspección de la Instrucción.

Tomando en serio el compromiso político de introducir todas las mejoras posibles en la educación, el Gobierno decidió poner la formación de los maestros en manos del Estado. En el colectivo magisterial de entonces había muchos empíricos, autodidactas y personas con inclinación natural hacia el saber y la cultura. Por eso, para cubrir a falta de formación profesional se fundó la Escuela Normal de Preceptores, que el Ministro Polar puso bajo la dirección de un pedagogo belga inspirado en los principios y descubrimientos europeos de la Escuela Nueva, particularmente, en los de la Escuela del Trabajo. Pero no solamente en este período se inició la formación magisterial; durante él se dieron pasos para sentar las bases de una política magisterial –que muchas décadas después seguía sin encontrar soluciones–: tipificación de la docencia como carrera pública, condiciones para ingresar y ejercer esta carrera, estabilidad, remuneraciones y reglamentación profesional.

De acuerdo con el primer Plan que se dictó para los centros educativos del país, en 1906, los docentes debían cumplir un trabajo que no era del mismo nivel para todos, sino que estaba dividido en tres categorías. Escuelas elementales o de primer grado, que impartían estudios de dos años de duración y estaban abiertas para recibir a los hijos de obreros, campesinos y, por supuesto, también a los niños procedentes de las comunidades aborígenes; en estos centros la enseñanza se circunscribía a lo rudimentario: leer, escribir, contar y rezar. Centros escolares de segundo grado, con estudios de tres años complementarios de los dos anteriores, fueron abiertos en las capitales de provincias para hijos de la pequeña burguesía y familias que buscaban ubicación en las ocupaciones del contexto urbano. Y la instrucción secundaria, a cuyas instituciones se les dotó de locales, equipos y mayores recursos económicos para atender a los hijos de las clases acomodadas. Como se advierte, esta división en categorías reproducía fielmente el mismo esquema jerarquizado y piramidal de la sociedad peruana, en cuyo vértice superior se encontraba el pequeño grupo de la oligarquía (Pardo pertenecía a este grupo), dueño del derecho a ocupar en exclusiva las plazas dentro de la Universidad.

Ahora bien, pese a esta división dentro del sistema de educación, como

1905, de un total de 21.450 niños, 8.551 no estaban escolarizados, no sabían leer. Estos datos están tomados de Polar, J., “Reforma de la Educación Primaria” (discurso), en Salazar Romero, C. (compilador) (1963:29)

elemento de reproducción ideológica este sistema cumplía una función efectiva de integración dentro de un sistema de poder centralizado; era la función de organizar racionalmente la relación de elementos dispersos e intereses contradictorios existentes en la sociedad, haciendo que “los de abajo” tuviesen que aceptar su rol subalterno y subordinado. Para Carnoy, el papel que en este caso «se considera propio de la educación era el de integradora de los elementos marginales de la sociedad»¹⁰ para que contribuyeran a la producción de la riqueza nacional y a la conservación del ordenamiento social existente.

Tales son, ajustadamente, los rasgos que singularizaron la política educacional del primer Gobierno de José Pardo. No obstante, es obligado resaltar la participación de expertos extranjeros en esta etapa temprana de la estructuración del sistema de educación nacional. Organizar este sistema requería conocimientos y experiencias de las que en el Perú había una carencia muy manifiesta; no había una tradición pedagógica, no había especialistas en organización escolar y administración educacional, no había quienes supiesen tecnificar la estructura interna y las funciones a cumplir por el Ministerio de Instrucción. Esto llevó al Gobierno de Pardo a pedir el asesoramiento de expertos extranjeros, que llegaron procedentes de Alemania, Bélgica, Suiza y EE.UU para cumplir una misión de cooperación –esta incluía el diseñar el plan de estudios de formación magisterial– que fue justificada por Manuel Vicente Villarán con el argumento de «que no es ningún mal, ni una amenaza para la nacionalidad la actuación de extranjeros en la enseñanza pública»¹¹.

Estos educadores y expertos procedentes de Europa y EE.UU seguramente llegaron con ideas y conocimientos muy avanzados a un país en el cual la educación como sistema organizado y, en general, la Administración se encontraban en su etapa balbuciente, y la organización del Estado era una tarea pendiente después de 80 años de fundada la República. Llegados a una realidad histórica tan distinta y retrasada, cabe formularnos algunos interrogantes inevitables sobre la presencia de estos asesores en el Perú: ¿conocían la realidad humana y la configuración estructural del país al que llegaron?, ¿pudieron comprender los estereotipos, las aspiraciones y costumbres aldeanas de la población?, ¿conocían las pulsiones de la mayoritaria población campesina, y la supervivencia de manifestaciones culturales y sociales que nada tenían que ver con la forma de vida de las sociedades occidentales y más avanzadas de ese momento?, ¿supieron entender que la escolarización en lengua castellana del alumnado indígena era una forma de imposición y hasta de violencia cultural?

Por último, con José Pardo gobernó la tendencia avanzada del civilismo

¹⁰ Carnoy, M., (1988: 213)

¹¹ Villarán, M.V. , en Salazar Romero, C. (compilador), (1963:54)

conformada por una élite intelectual –Jorge Polar era uno de sus más destacados Integrantes– con talante democrático y modernizador. Este círculo liberal renovador tenía frente a sí mismo a lo más retrógrado del bloque de poder nacional situado en el puesto de mando de un ordenamiento social semifeudal y oscurantista, cerrado a todo intento de progreso en la sociedad, aunque este no amenazase las bases del sistema, un sistema basado en los privilegios económico-sociales heredados de la época de la colonización española por una minoría frente a la marginación de la inmensa mayoría de la nación. Esta contradicción estructural daba lugar a que el Estado, su poder y sus servicios siguiesen estando, durante la República, al servicio exclusivo de la oligarquía propietaria de los latifundios y de la riqueza nacional.

En un ordenamiento económico y social así, tan desigual y arcaico, los beneficios de la educación estaban concentrados y acaparados por la minoría oligárquica, que era un grupo dirigente (léase dominante) carente de espíritu nacional y de sentido de responsabilidad frente a los demás grupos que conformaban la nación. Y en este escenario, paradójicamente, los grupos de población aborígen estaban entre los más excluidos; su condición era la de verdaderos siervos. De ahí que mientras no se reestructuraran las bases económicas y sociales del Estado-nación peruano, la democratización de la educación –que corresponde a lo que aquí nos ocupa– siguió estando en el catálogo de aspiraciones colectivas y realizaciones históricas pendientes. Después de este período presidencial de José Pardo quedaba en pie la irrefutable observación de Jorge Polar mientras fue Ministro de Instrucción: en el Perú se educa mucho a una minoría y se deja en la oscuridad y en el atraso a los demás.

1.2 “EL ONCENIO”¹² DE AUGUSTO B. LEGUÍA Y LA LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN DE 1920

I

Durante el segundo Gobierno de José Pardo, entre 1915 y 1919, el aparato político civilista entró en un proceso de descomposición. El desencadenante de esa crisis terminal fue la emergencia de los sectores medios conjuntamente con la de activos núcleos obreros influenciados por el anarquismo y el populismo. Ambos grupos, medios y populares, unidos a elementos descontentos de la clase dominante, acabaron con la hegemonía del civilismo y, de este modo, con la República Aristocrática.

Una nueva etapa se inició con la reelección de Augusto B. Leguía Salcedo para

¹² En el Perú se le ha denominado “el oncenio” al período de 11 años –de 1919 a 1931– durante los cuales Augusto B. Leguía Salcedo ocupó la Presidencia de la República la segunda vez que fue elegido para desempeñar este cargo.

ocupar la Presidencia de la República, en 1919, después de haber desempeñado este alto cargo entre 1908-1912. Con el retorno de este Presidente a la Jefatura del Estado, en el Perú se produjo un cambio histórico, que se dejó sentir hasta la segunda mitad del siglo XX. Nuevas corrientes sociales y nuevos actores políticos lucharon para encontrar cauces de participación y expresión propia. «Estaba pasando la etapa patriarcal y señorial de la vida peruana y pugnaba por emerger una etapa capitalista»¹³.

El nuevo ambiente produjo también el advenimiento de una cultura político-social atrayente para los sectores emergentes. Nuevos principios y nuevas actividades entraron en conflicto con «una sociedad realmente conservadora influida por los curas, las autoridades y los notables de pueblo»¹⁴. Desde luego, la transformación de la conciencia social era inevitable ante el influjo de los cambios que en el mundo fueron producidos por acontecimientos de trascendencia histórica, como la 1ª Guerra Mundial, la Revolución Soviética, la Revolución Mexicana, el sufragio universal, la revolución tecnológica producida por la expansión internacional del capitalismo industrial, y la implantación de la jornada diaria de ocho horas de trabajo.

En el desarrollo de este proceso histórico también hay que resaltar el notable papel de la educación desde comienzos del siglo. La expansión del sistema educacional entre las clases media y popular, fue dando lugar a una irreversible toma de conciencia de gran impacto en el desarrollo del proceso social del país. Así se fueron dando, al comenzar los años 20 del siglo pasado, las condiciones subjetivas para la cancelación del antiguo régimen de los estamentos dominantes.

Por su lado, la difusión internacional de las ideas y corrientes culturales avanzadas procedentes de las democracias occidentales más desarrolladas, contribuyó a poner las bases intelectuales y técnico-profesionales del desarrollo industrial capitalista en un país periférico y subdesarrollado. Este proceso renovador, en el Perú, en los años 20, se fue dando conjuntamente con la desacralización del ordenamiento social heredado de la etapa de la colonización española, y supuso un desafío a la poderosa influencia eclesiástica católica. Así fue como se abrió la vía de la secularización de la vida y de las distintas manifestaciones de la cultura, desde una visión del hombre y de la historia emancipada de la especulación teológica. Como consecuencia de esta nueva perspectiva de análisis y comprensión de la realidad, los problemas nacionales del Perú debían ser estudiados y abordados con la solvencia del conocimiento científico, es decir, con el uso de la experiencia y la razón. En este clima de renovación intelectual, se fortaleció el pensamiento crítico; una nueva

¹³ Basadre, J., "Leguía y el Leguismo", en *Primer Panorama de Ensayistas Peruanos*, Editora Latinoamericana, Lima, 1958, p.128.

¹⁴ Malpica, C., intervención en debate, en Lauer, M. (moderador), *Frente al Perú Oligárquico (1928-1968)*, Mosca Azul editores, Lima, 1977, p.46.

generación universitaria incursionó en la investigación y reflexión sobre el rumbo del país y sus alternativas, enriqueciéndose el debate político con elementos ideológicos de la modernidad que produjeron un vuelco en la conciencia nacional y en la idea del Perú como proyecto histórico incumplido.

II

El espíritu de cambio en el país, en los años 20, tuvo como portadores principales a los universitarios y otros grupos emergentes de la clase media. Nuevos valores, ideas y aspiraciones ocuparon el escenario. Y fue, según el historiador Jorge Basadre, la marea ascendente de las clases medias y populares, con todos aquellos que rechazaban el régimen civilista, los que llevaron al poder al Presidente Augusto Leguía, en 1919, que se presentó con un atractivo programa de reformas nacionales. Una de estas era la solución del problema universitario.

Los estudiantes de los centros superiores habían comenzado a exigir una universidad puesta al servicio del conjunto de la nación y de las necesidades de la mayoría social. Aleccionados por el avance victorioso y la repercusión de la Reforma Universitaria de Córdoba, en Argentina, desde 1919 impulsaron un movimiento estudiantil de lucha contra el modelo de universidad elitista heredado de la época colonial. El objetivo que buscaban era la reforma de la Universidad en su espíritu, estructura, organización y proyección, rescatándola del monopolio de la élite civilista y del aislamiento oscurantista en que vivía, para hacerla cumplir su misión de investigación, enseñanza, conciencia crítica y extensión de su influencia rectora y de su compromiso con los problemas del país. Los factores más determinantes de este fenómeno histórico de alcance continental, según señala Juan Gamarra¹⁵ – autorizado estudioso del movimiento estudiantil de los años 20 en el Perú –, son: en primer lugar, la sensible ampliación de las matrículas universitarias como consecuencia de los cambios económicos y el crecimiento de los servicios educacionales desde la aplicación de las leyes escolares de 1901 y 1905, que hemos visto en páginas anteriores; y en segundo lugar, la sensibilidad de los nuevos grupos estudiantiles, de extracción media y provinciana, disconformes con la Universidad existentes en tanto que esta era la expresión más transparente del sistema social imperante: «la Universidad no cumplía una función progresista y creadora en la vida peruana, a cuyas necesidades profundas y a cuyas corrientes vitales resultaba no sólo extraña sino contraria»¹⁶.

Estos factores marcaron el rumbo inicial del movimiento de Reforma

¹⁵ Gamarra Romero, J. *La Reforma Universitaria. El movimiento estudiantil de los años 20 en el Perú*, Okura Editores S.A., Lima, 1987, pp.49-50.

¹⁶ Mariátegui, J.C., *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Empresa Editora Amauta, 10ª edición, Lima, 1965, p.116.

Universitaria. La reforma, en un primer momento, se desarrolló tan sólo como un hecho intrauniversitario de renovación académica y pedagógica, siendo el principal interés la conquista de la autonomía de los centros de estudios superiores frente a la intromisión del poder político y de la Iglesia. Sin embargo, cuando el movimiento estudiantil salió de los muros universitarios y se mezcló con el clima de agitación y movilización que había en las calles, se convirtió en una energía político-social que contribuyó al nacimiento de los dos movimientos de masas surgidos en el Perú, en los años 20: el aprismo y el socialismo, ambos inspirados en el marxismo. La aparición de estos dos movimientos y de los líderes generacionales que los impulsaron marcó el inicio de una nueva etapa política y cultural en el Perú y otros países latinoamericanos más.

Por primera vez en el Perú un movimiento lleno de ideales y nacido de la Universidad asumió compromisos con el destino histórico de la nación. Particularmente, ante el problema de la educación nacional, los líderes de la Reforma, abiertos a las principales expresiones culturales y corrientes del pensamiento mundial, consideraban que la solución de los problemas más profundos del país estaba fuertemente vinculada a un proyecto de cambios estructurales económicos, políticos y sociales, que fue la misma premisa de la que partieron, muchos años después, los autores de la Reforma Educativa de 1972. Por aquellos años 20 del siglo pasado, se imponía el modelo de educación con sentido práctico orientada hacia el trabajo productivo, que se implantó en la potencia mundial emergente de esos años, los Estados Unidos.

«Los grandes pueblos europeos reforman hoy sus planes de instrucción – sostenía Manuel Vicente Villarán, preconizador de un modelo de enseñanza práctica–, adoptando generalmente el tipo de educación yanqui, porque comprenden que las necesidades de la época exigen ante todo hombres de empresa y no literatos ni eruditos [...] Así también nosotros, siguiendo el ejemplo de las grandes naciones de Europa, debemos enmendar el equivocado rumbo que hemos dado a la educación nacional, a fin de producir hombres prácticos, industriales y enérgicos porque ellos son los que necesita la Patria para hacerse rica y por los mismo fuerte»¹⁷.

A estas necesidades respondía la concepción de la Ley Orgánica de Instrucción N°4004, la primera en la historia de la educación peruana, promulgada por el Gobierno del Presidente Augusto B. Leguía, en junio de 1920, seis meses después de ser aprobada una nueva Constitución en reemplazo de la de 1860.

III

Esta primera Ley Orgánica, que pretendió regular todo lo relacionado con la educación nacional, apareció durante el segundo período de la educación peruana

¹⁷ Mariátegui, J.C., (1965:101). Esta cita ha sido reproducida en este libro y su autor la ha tomado de la obra *Estudios sobre Educación Nacional*, de Manuel Vicente Villarán.

del siglo XX, después de un período inicial y desorganizado de la educación de comienzos de siglo. La elaboración de esta Ley fue obra de una Comisión Especial de ocho miembros presidida por Villarán. La Ley contenía las ideas e inquietudes de este prestigioso intelectual y docente universitario, que simpatizaba con la orientación predominante en la educación estadounidense. A su vez, el Presidente Leguía era un declarado admirador del progreso de los Estados Unidos, cuya influencia de potencia dominante devino en una fuerza operante en el Perú y demás países del Continente. Por esta afinidad con el gran país del Norte, el Gobierno de Leguía, nada más instalarse en 1919, solicitó la llegada de un educador y experto estadounidense, el Dr. Erwin Bard, que recibió el encargo de asesorar a la Comisión de Educación presidida por Villarán.

Con su llegada al Perú, Bard aportó el bagaje y experiencias que el desarrollo educacional de su país le había dado: construcción curricular, formación y reciclaje de los docentes, administración escolar, métodos de enseñanza basados en la experimentación, mediciones mentales para conocer el nivel de los alumnos y orientar su aprendizaje, conocimiento de la experiencia directa del alumno ante la realidad, etc. Asimismo, este asesor norteamericano llegó decidido a contribuir a la reproducción en el Perú del modelo de escuela de su país, que otorgaba importancia a la enseñanza técnica y, por tanto, a los estudios con sentido práctico, orientados a aprender un oficio o una profesión.

Pero volvamos a la Ley Orgánica Nº4004. ¿Cómo estaba estructurada? Estaba dividida en cuatro secciones. La primera se refería a las autoridades y áreas relacionadas con la enseñanza, en tanto que las otras tres, a los niveles primario, secundario y superior o universitario. Por primera vez en el Perú se dictaba una Ley Orgánica de Educación, esto es, una Ley con alcance totalizador, que no dejaba de lado a ninguno de los niveles de la enseñanza escolarizada. Esta norma legislativa, acorde con la nueva Constitución, promovía la expansión de la educación primaria. La universalización de este primer nivel del sistema educacional como uno de los grandes objetivos de la política social del Estado, marcó un gran avance en la conciencia popular, en un momento en que la clase dominante –su facción conservadora– se resistía a perder el monopolio de los recursos y privilegios que siempre había administrado. Partidaria esta facción de una educación de tipo elitista, en la lucha de tendencias y opciones de la política educacional demostraba que «no estaba dispuesta a dedicar muchos fondos públicos a la educación primaria pública para hacerla para todos»¹⁸. Sin embargo, el Presidente Leguía y el sector que lo apoyaba decidieron hacer realidad lo que la Constitución ordenaba¹⁹: extender la

¹⁸ Carnoy, M. (1988:220)

¹⁹ La Constitución de 1920 establecía: «Habrà por lo menos una escuela de enseñanza primaria elemental para varones y otra para mujeres en cada capital de distrito, y una escuela de segundo grado para cada sexo en las capitales de provincia».

educación primaria gratuita, como un derecho, por los distintos distritos y provincias del país.

La enseñanza secundaria, por su parte, también experimentó un crecimiento entre las capas medias urbanas en ascenso. El aumento de las matrículas y la diversificación de la instrucción secundaria produjeron un beneficio para las ciudades y la economía urbana —en el campo, el latifundismo feudal se oponía radicalmente a toda forma de progreso—, especialmente de las capitales de departamento, que experimentaron una modernización de sus infraestructuras y sus servicios. En algunas de estas ciudades se crearon colegios para mujeres. Y esto fue un avance social, pues rompió el privilegio machista que otorgaba la oportunidad de recibir enseñanza secundaria tan solo a los varones.

Con Leguía, la enseñanza secundaria experimentó una importante reforma. El Gobierno la dividió en secundaria común y secundaria especial o técnica; ambas tenían una duración de cinco años. La primera de estas conservaba su tradicional orientación intelectualista y academizante; en tanto que la segunda, en aras de la especialización, se subdividía en cuatro ramas: comercial, industrial, agropecuaria y formación magisterial. Pero a pesar de la voluntad política que pudiera haber habido en esos momentos, el Perú no contaba con profesionales de la educación con formación superior especializada para atender los requerimientos de esta reforma.

Durante este período político, el más importante avance legislativo de la educación nacional correspondió a la enseñanza universitaria. En este nivel se alcanzaron conquistas que han marcado época y que abrieron caminos de protagonismo a la juventud peruana y a una nueva hornada generacional intelectualmente muy sólida. De esta década de efectiva sintonía con el movimiento estudiantil universitario argentino, data la gran conquista de la Universidad en el Perú y el resto de América Latina: la autonomía universitaria, que el Gobierno de Leguía reconoció e incorporó en la Ley Orgánica de junio de 1920. La autonomía académica y administrativa, lo mismo que el cogobierno, es decir, la participación de los representantes de los estudiantes en el Gobierno de la Universidad, fueron las victorias más trascendentales conseguidas por el movimiento universitario reformista de los años 20. El derecho a la autonomía permitió emancipar a la universidad de las intromisiones del poder político; mientras que el cogobierno²⁰ fue la cristalización del principio democrático de la responsabilidad compartida entre los miembros de una institución superior, cuyo rol era formar los dirigentes del país y orientar el rumbo de este.

A partir de esta década del siglo XX, los jóvenes universitarios se implicaron en las luchas idealistas por la justicia social, por la tierra para el campesino, por la

²⁰ Esta conquista democrática se había conseguido en septiembre de 1919.

inclusión de las comunidades y grupos nativos, por la escuela para todos, por la organización y los derechos laborales de los trabajadores asalariados, por la democratización de las instituciones del Estado, y por la defensa y el control soberano de los recursos naturales de la nación frente a la penetración y ambiciones de los intereses imperialistas. Desde esta década, el activismo político-social de los universitarios peruanos fue una constante en la vida nacional, agudizándose la rebeldía juvenil hasta llegar a posiciones y actitudes radicalizadas en los años 60 y 70 del siglo pasado.

IV

En líneas anteriores habíamos dicho que el Gobierno del Presidente Leguía contó con los servicios del experto norteamericano Erwin Bard. Pero, realmente, este período de la educación peruana estuvo dominado por la presencia de varios asesores estadounidenses, que llegaron a ocupar los principales altos cargos en el Ministerio de Instrucción.

«En total vinieron quince educadores profesionales, vale decir, expertos en la administración educacional; y quince profesores, entre los cuales los de más destacada actuación y extensa permanencia en el país fueron los doctores Alberto Giesecke, John Breedin y Francisco Breenner. En un primer momento los cuatro directores que integraban el Ministerio de Instrucción eran norteamericanos; posteriormente, alrededor de 1924, se designaron cuatro directores peruanos jóvenes bajo el comando de Giesecke primero y Breedin después, hasta 1930, año en el que cayó el Gobierno de Leguía»²¹.

El dato anterior nos interesa, porque demuestra que el Perú no contaba con recursos profesionales y técnicos propios para diseñar y organizar su propio sistema de educación. Los asesores norteamericanos hicieron una buena labor de organización y administración. Con su intervención se tecnificó el Ministerio y se hizo un ensayo de descentralización, creándose por primera vez tres Direcciones Regionales de Enseñanza, que debían dejar márgenes para que se involucrasen los Gobiernos locales. La verdad es que este intento de descentralización estaba condenado a durar poco por la fuerte inclinación centralista del Presidente Leguía y su especial interés en concentrar las decisiones en materia de educación.

Gracias a su entrega seria al trabajo, en poco tiempo los expertos norteamericanos llegados a Lima organizaron y mejoraron el funcionamiento administrativo del Ministerio de Instrucción, además de poner en marcha las Direcciones Regionales de Enseñanza. Pero la pericia administrativa y el trabajo organizativo de estos asesores no fueron suficientes, porque les faltó nivel pedagógico para dejar huella e influencia.

²¹ Salazar Romero, C., "Cincuenta Años de Educación en el Perú (1918-1968)", en *Mercurio Peruano*, revista de Humanidades, Nº474-475, Lima, julio-octubre 1968, p.469.

«La Misión Norteamericana no logró calar hondo en las necesidades de educación por su desconocimiento de los aspectos socioeconómicos y culturales que son la base sobre la cual se construye un sistema educativo [...]»²²,

y porque el magisterio nacional no vio con entusiasmo que la dirección del proceso educativo y las pautas a seguir en la enseñanza escolar estuviesen en manos de personas sin arraigo en el país y sin la experiencia vital peruana.

En cualquier caso, la descentralización de la administración de la educación es un hecho que debemos anotar entre las obras de este Gobierno de duración prolongada (1919-1930), a pesar de que estos órganos descentralizados desaparecieron con este mismo gobernante cuando decidió reforzar el poder del Ejecutivo y reconcentró en manos del Ejecutivo las competencias educacionales del Gobierno central. Durante “el oncenio” de Leguía también se creó el Consejo Nacional de Enseñanza, un órgano consultivo y asesor formado por personalidades con prestigio intelectual y de la confianza del gobernante. El Consejo, como sucedió en décadas posteriores aunque con distinto nombre, cumplía la misión de asesorar al Ministro, dirigir al más alto nivel el proceso educativo en sus aspectos ideológico-político y técnico-pedagógico. Y dado que sus integrantes tenían un conocimiento solvente sobre problemas principales del Perú, se les consideraba con la suficiente autoridad y categoría para aconsejar y ser escuchados por el Gobierno en materias y especialidades que eran de su dominio para las que habían sido escogidos. Por eso, sus opiniones. En términos muy parecidos se reeditó la actuación de este órgano asesor en la Reforma Educativa de los años 70 con el nombre de Consejo Superior de Educación.

1.3 LOS AÑOS 30 Y 40 Y LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DE 1941

I

La política educacional del Presidente Leguía no significó mayor progreso para la educación peruana, porque no atendió adecuadamente a las necesidades y demandas de la mayoría social. A la población aborigen de los Andes y de la cuenca amazónica se le mantenía en la más absoluta marginación²³, y la batalla cultural y política de movimiento indigenista era muy reciente. En cuanto a las conquistas obtenidas en el ámbito de la Universidad, estas fueron suprimidas bruscamente por el régimen autoritario de Augusto B. Leguía, en la mitad de los años 20, para

²² Salazar Romero C., *ibid*, p.470.

²³ El historiador Luis E. Valcárcel, notable representante del movimiento indigenista, con el dato de una población total de 8 millones de habitantes, en 1945, y a propósito de la marginación de los aborígenes, sostuvo: «El hecho real, inocultable, es que más de un 60% de los habitantes del Perú son indígenas, de raza americana. Pero ese grupo mayoritario constituye una clase extra social, y la única población válida política y económicamente resulta ser la blanca y mestiza, que no llega a dos millones». En Valcárcel, L.E. *Ruta Cultural del Perú*, Ediciones Nuevo Mundo, Lima-Bogotá-Caracas-México, 1964, p.134.

contrarrestar el avance de los movimientos de izquierda emergentes y el fortalecimiento del movimiento estudiantil universitario que les servía de aliado.

Con la llegada de los años 30 llegó el derrocamiento de Leguía y llegaron también los efectos negativos de la gran depresión mundial del capitalismo, de 1929, que ahondaron el malestar de las capas asalariadas y agudizaron la pauperización de la población sin empleo. En esta situación de pobreza crítica, de la que solo sacaban provecho el capital imperialista y la oligarquía exportadora nacional, los movimientos políticos de izquierda, socialistas y apristas, plantearon sus respectivos programas y proyectos de transformación del país, en los que exigiendo la solución del problema indígena, defendían también el derecho a la propiedad de la tierra y el derecho a la educación de las clases dominadas. Esta coyuntura del siglo XX fue de las más propicias para mostrar el clima de polarización y enfrentamiento entre las clases sociales en el Perú. «El rol del Apra y de la izquierda marxista dentro de este proceso, es sumamente importante por su actitud catalizadora y la energía para radicalizar a las masas»²⁴. En tanto que en el lado contrario, la clase dominante, a través del Gobierno y demás instrumentos del Estado, recurrió sistemáticamente a la represión y al silenciamiento de toda forma de oposición de las nacientes capas medias y de las clases populares. En el Perú el bloque de poder experimentaba una inevitable reestructuración, y la alianza entre sus integrantes (oligarquía tradicional y burguesía urbana) se acomodaba a las condiciones surgidas después del crac de la Bolsa de Nueva York.

En este nuevo contexto se reactivó el movimiento estudiantil, que con Leguía había sufrido persecución, y la organización del gremio magisterial inició su andadura politizada bajo la influencia del APRA²⁵, aunque el Partido Comunista tenía el mismo interés y objetivo. Con estos actores políticos las demandas populares de: *más escuelas, educación primaria para todos y cultura para las masas*, desde los años 30 se incorporaron a los programas de lucha por la transformación del país. A estas expectativas de la sociedad incluidas en el discurso de los partidos de masas, – en un momento en el que trascendían los avances sociales de la Revolución Soviética y la Revolución Mexicana, así como la política de instrucción pública de la Segunda República española– respondieron dos hechos políticos de especial importancia para la educación peruana: la redacción del Título III de la Constitución de 1933²⁶ (por primera vez hubo representantes apristas en el Parlamento)

²⁴ Bernal Ballesteros, E. *Movimientos Sociales y Movimientos Universitarios en el Perú*, edición de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1ª edición, Lima, noviembre 1974, p.31.

²⁵ En un primer momento el APRA organizó 107 sindicatos de maestros apristas. Estos, en diciembre de 1931, habían creado la Federación Nacional de Maestros, organizadora del Congreso Nacional de Educación. Este evento magisterial tuvo lugar en 1932 «para la reorganización de la Instrucción Primaria con los nuevos postulados de la ciencia pedagógica» aplicados a la educación nacional. En Bustos Chávez, C., *Experiencias Sindicales y Pedagógicas del Magisterio Peruano*, Lima, 1969, p.22.

²⁶ Esta Constitución estuvo vigente hasta finales de los años 70. Su Título III, entre otras disposiciones, establece: «La enseñanza primaria es obligatoria y gratuita», art. 72. «En cada capital de provincia (**continúa**)

dedicado a la Educación, y la creación en 1935 del Ministerio de Educación Pública como órgano político encargado de organizar técnicamente la misión educadora del Estado inscrita en la promesa de bienestar con la que había sido creada la República independiente, en 1821.

II

Desde luego, la creación del Ministerio de Educación Pública fue, evidentemente, una decisión de gran valor para la educación peruana. Su fundación se produjo en un momento de redefinición del rol del Estado y sus competencias. La crisis económica internacional había creado nuevas necesidades colectivas, especialmente en los países dependientes, y nuevas ideas habían llegado a la Universidad y a la clase media gracias al avance mundial del pensamiento y la cultura. El Estado, ante las experiencias del período de entreguerras inspiradas por las dos ideologías europeas en pugna, estaba llamado a revisar sus funciones y asumir un nuevo papel ante la sociedad, sin dejar de ser instrumento primordial de los intereses dominantes. Siendo así, la creación de este Ministerio fue la materialización institucional una tendencia en la educación peruana, que había adquirido perfil desde comienzos del siglo XX: que, ante la realidad social de la nación, el Estado era el que mejor podía cumplir el rol de promotor y primer gestor del servicio público de la enseñanza. Las congregaciones religiosas, por deberse solo a sus feligreses, y las municipalidades, por su limitada capacidad económica y técnica, no podían seguir afrontando la responsabilidad educacional; ante un derecho que le asistía al conjunto de la población, era al poder político nacional²⁷ al que le correspondía la función de garantizar educación para todos.

Y esta función se venía cumpliendo. Desde la aparición del Ministerio de Educación o mucho antes, desde las primeras Leyes de Instrucción, el Estado absorbía la mayor demanda social de matrícula escolar procedente de los sectores que no podían pagar la escolarización de sus hijos. Esta demanda creciente fue un dato más notable que la mejora de la calidad de la enseñanza. La fundación de

y de distrito se proporcionará instrucción primaria completa», art. 73. «El profesorado es carrera pública y da derecho a los goces que fija la ley», art. 81. «El Estado garantiza la libertad de cátedra», art. 80. En ningún artículo se reconoce explícitamente a quién corresponde la función educadora, pero, implícitamente, se le asigna al Estado.

²⁷ La tendencia estatista dominante en la educación peruana desde inicios del XX, fue contestada por personalidades destacadas del mundo de la educación y, posteriormente, de la empresa. Uno de los privatistas más conocidos por la autoridad de sus argumentos, el sacerdote Felipe Mac Gregor, exponía: «En la educación peruana la influencia del poder político ha tenido aportes considerables, pero también influencias malsanas; la más funesta ha sido no crear un clima propicio para el libre ejercicio del derecho a enseñar. Digamos, para ser justos, que el único responsable no es el poder político».

En Mac Gregor, F., "Situación Legal y Social de la Enseñanza Privada", en Salazar Romero, C. (compilador), (1963: 161)

En los años 70, como veremos después, por primera vez se dictó una Ley de Educación rompiendo el predominio de la iniciativa y la gestión estatales. La primacía, dentro de la libertad de educar, se les transfirió a las comunidades de base.

escuelas se convirtió, desde las primeras décadas del XX, en una exigencia popular, porque tener escuelas y asistir a ellas en las distintas provincias y distritos se fue convirtiendo poco a poco en un signo de distinción y legitimación social. El estamento político que controlaba el poder lo sabía; por eso, ante muchos episodios de luchas y conflictos sociales, abrir centros educativos –mal equipados, por supuesto– fue un recurso del poder político para neutralizar las tensiones o atenuar las contradicciones estructurales de un país tan dividido y lleno de contrastes²⁸ como el Perú. En un país así, la enseñanza privada, que era elitista y selectiva, operaba como uno de los mecanismos de discriminación social.

III

El Gobierno del Presidente Manuel Prado Ugarteche, entre 1939 y 1945, fue un período de estabilidad. Su antecesor, el General Oscar Benavides, había impuesto por la fuerza el orden público y el silenciamiento de las fuerzas populares y organizaciones gremiales, entre estas las de los maestros. Cuando entró Prado, la coyuntura era compleja; su Gobierno coincidió totalmente con la Segunda Guerra Mundial, desarrollando una política exterior subordinada a los intereses de los EE.UU. en el conflicto europeo. El Estado, llegada la década de los 40, se dispuso a entrar en la senda de la adaptación a los cambios culturales, tecnológicos y sociales sobrevenidos con la contienda bélica. Las exportaciones peruanas de minerales y productos agrícolas aumentaron por las necesidades de este conflicto internacional. Por eso también aumentó la inversión pública, que permitió la creación de nuevos órganos de la administración estatal o la ampliación de los ya existentes. Y el Gobierno se mostró decidido a prestar asistencia a las áreas sociales, destinando inversiones en educación, salud pública y atención primaria de la población indígena. En este clima de recuperación económica, los maestros, conscientes de que continuaban trabajando en condiciones de pauperización y abandono por parte de su empleador, reanudaron su movimiento reivindicativo, que se vio acompañado por un movimiento entusiasta de renovación pedagógica impulsado por educadores jóvenes influidos por enseñanzas extranjeras relacionadas con el conocimiento científico de los distintos factores que intervienen en el proceso educativo: métodos, organización escolar, condiciones y problemas del alumno, programas y contenidos curriculares, costos de la enseñanza, recursos materiales, etc.

Ya en los años 20 Luis Miró Quesada había elaborado una propuesta de bases de una pedagogía científica nacional, en un esfuerzo de superar las divagaciones de la pedagogía especulativa desconectada de los datos de la realidad concreta. Pero

²⁸ Según datos del censo nacional de 1940, el 75% de la población peruana vivía en el campo y el 25%, en la ciudad. El 61,7% trabajaba en la agricultura y el 16%, en la industria. El nivel de escolaridad en Lima alcanzaba el 61,9%, mientras que en Punco y Huancavelica (en los Andes del sur) solo llegaba al 10%. Los habitantes con lengua materna autóctona eran el 51,1% de la población nacional.

en los años 40, en el Perú tuvieron eco, particularmente, las experiencias y conocimientos pedagógicos aplicados en el sistema de enseñanza de los Estados Unidos: uso de ayudas audiovisuales, actividades formativas extracurriculares, pruebas objetivas en la evaluación del aprendizaje, sistema de créditos, administración de recursos humanos para la enseñanza, orientación psicológica del educando, etc. Siguiendo este modelo de referencia estadounidense, en 1943 se creó en Lima un tipo de centro educativo masculino desconocido en el medio: el Colegio Militar “Leoncio Prado” (el subrayado es nuestro) puesto bajo la dirección de un oficial del Ejército.

Dentro del movimiento de renovación pedagógica de los 40 sobresalió la producción intelectual de una generación de educadores jóvenes imbuidos de un espíritu renovador en cuanto a las ideas en general y a la acción educativa. El mundo entero sacaba conclusiones de la contienda europea y sus repercusiones en todo orden de cosas. En el Perú, en las publicaciones pedagógicas que aparecieron se notaba preocupación por un cambio en la educación, por la exploración y conocimiento de sus bases científica y social, y por la evolución del sistema político carente de tradición democrática. Después del silencio impuesto al común de la ciudadanía, a los intelectuales y líderes de oposición durante el período de autoritarismo del General Oscar Benavides (1933-1939), salieron a la luz novedosas publicaciones portadoras de la inquietud educativa renovadora.

En los años 40 el Perú vio cómo se desarrolló

«una serie de círculos de maestros dirigidos por apristas, los que [...] producen una serie de publicaciones entre 1943 y 1946. Como ejemplo están las revistas “HACER”, revista pedagógica (Lima, 1943-44); “ANTENA”, órgano de la Asociación de Maestros Primarios de Huaylas, 1943-46; “INNOVACIÓN”, órgano de la Asociación de Maestros Primarios Apristas de Lima, 1946. En todas ellas el común denominador fue la publicación de artículos sobre nuevas técnicas pedagógicas, sobre aspectos de la psicología del aprendizaje, sobre estructuración de planes y unidades de aprendizaje, y los planteamientos de la “escuela nueva”, corriente pedagógica [...] de gran desarrollo en los Estados Unidos»²⁹.

En la misma época, un movimiento cultural de raíces andinas nació de las vanguardias intelectuales y artísticas comprometidas con el problema del indio. Se trata del movimiento indigenista, entre cuyos exponentes más destacados estaban Luis E. Valcárcel, Hildebrando Castro Pozo, Uriel García, Julián Palacios, el educador José Antonio Encinas, Ciro Alegría, José María Arguedas y otros. Estas élites reaccionaron contra la exclusión de los aborígenes andinos, quechuas y aymaras (en 1940 eran el 45% de la población nacional) sometidos a la dominación que sobre ellos ejercían los blancos y mestizos en nombre de la supuesta superioridad del occidental. Reivindicando los valores culturales, la visión del mundo, y sobre todo, el

²⁹ Pezo del Pino, C. y otros, *El Magisterio y sus Luchas 1885-1978*, DESCO (Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo), Lima, 1978, p.112.

inajenable derecho económico de posesión de las tierras que les pertenecía a las comunidades nativas de los Andes –despojadas de lo suyo desde la época de la colonización española–, los indigenistas defendían la integración y la reparación histórica que desde siglos atrás esperaba esta parte de la población, considerada por este movimiento como elemento central de la nacionalidad peruana³⁰.

«La redención del indio no es una cuestión de caridad cristiana [...] es un asunto de orden económico –sostenía Encinas–. El indio no estará satisfecho mientras no entre en posesión de lo suyo [...] **Antes la tierra que la Escuela**, tal es el lema de toda política educativa en favor del indio»³¹.

Siendo la dimensión económica lo fundamental del problema indígena, sin embargo, no era la única. Para Mariátegui como para la Escuela Nueva peruana, la solución del problema de la educación de los aborígenes dependía de la solución del problema de la posesión de la tierra como fuente de sostenimiento y bienestar. Pero siendo el problema del indio un problema histórico complejo y estando el mismo en el meollo de la cuestión nacional, su solución exigía que el Estado –en representación de los intereses legítimos de la mayoría social– lo abordase con leyes y políticas públicas de cambio estructural que hicieran del aborígen una persona con derechos civiles garantizados y un sujeto activo dentro del proceso político-social de la nación. Y para ello, la educación popular, la escuela rural y la educación para el trabajo debían comenzar a cumplir su ideario democrático y humanista exigiendo a favor del poblador indígena una fuente inalienable de ocupación, acceso a la cultura (mediante el uso de las lenguas nativas) y medidas irreversibles de reconocimiento y dignificación que redimiesen socialmente y elevasen el estatuto de estos grupos humanos infravalorados por el resto de la sociedad y el Estado. En definitiva, lo importante era obtener como resultado un cambio histórico en virtud del cual nunca más al indígena se le considerara como un elemento extraño a la nación.

Así, pues, en un momento de la educación nacional marcado por tres elementos del contexto: la creación del Ministerio de Educación, la corriente de renovación pedagógica y el movimiento indigenista, el Gobierno de Manuel Prado dictó la Ley Orgánica de Educación Pública Nº 9359, en 1941, después de veintiún años de vigencia de la Ley Orgánica de Instrucción que había promulgado el Gobierno de Augusto Leguía en 1920. El Proyecto de Ley fue elaborado por una Comisión presidida por el Ministro, Pedro Oliveira, e integrada por un grupo de docentes peruanos jóvenes, entre los que se encontraban los educadores Carlos Cueto Fernandini, Carlos Rodríguez Pastor y José Jiménez Borja, quienes años más

³⁰ Para el educador José Antonio Encinas, «[...] la verdadera nacionalidad reside en el indio. Históricamente es el dueño del territorio del Perú, él lo ha trabajado y lo ha defendido [...] Toda la actividad económica e industrial del Perú está en manos de los indios. Si se suprime el indio, los campos quedarán sin labrar, las tierras sin cultivar, las minas sin explotar». En Encinas, J.A., “Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú”, en Salazar Romero, C. (compilador), (1963:99)

³¹ Encinas, J.A., Ibid., (1963:100)

tarde llegaron a ser figuras destacadas de la enseñanza superior y responsables máximos de la educación nacional.

El resultado del trabajo de ocho meses de la Comisión Oliveira, fue la aprobación de esta Ley de Educación, la de más larga duración de todas las Leyes de la Educación peruana en el siglo XX: treinta y un años. Los autores de esta norma legislativa no sólo tuvieron como marco jurídico de trabajo las disposiciones, principios y lineamientos doctrinarios del ya mencionado Título III de la Constitución de 1933: la educación como función del Estado, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria y el fomento de la secundaria y superior con tendencia a la gratuidad, el vínculo de la educación con la capacitación personal y el desarrollo nacional, la formación técnica de los obreros; los autores del Proyecto de Ley también se sirvieron del Título XI del texto constitucional, que reconociendo la personería jurídica de las comunidades indígenas, les otorgaba –por el artículo 212º– el derecho a ser amparadas por la legislación educacional y administrativa, con total respeto a sus peculiares condiciones y formas de vida.

El contexto latinoamericano de aquel momento fue también un estímulo para la aplicación de la Ley Orgánica de Educación de 1941. Una corriente democratizadora de pensamiento y acción educativa se extendió por el Continente, propugnando la expansión de la educación secundaria, su reforma y adaptación a los nuevos tiempos. En países donde la economía evolucionaba decididamente hacia la industrialización –Argentina, Brasil, México, Chile–, las tasas de matrícula de la enseñanza media registraron un crecimiento muy notable, acompañadas de una dinámica de renovación educativa, posiblemente inspirada en la Escuela Nueva, que alcanzó su expresión más lograda en el sistema chileno, con la aplicación de un plan y una metodología de atención al desarrollo integral del educando, denominado Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria.

El perfil técnico de este Plan tuvo eco en la reforma de la enseñanza secundaria que ya se preconizaba en el Perú antes de cumplirse la primera mitad de la centuria, porque la concepción obsoleta y la praxis desfasada de la instrucción impartida en los colegios no permitían esperar más su renovación. La versión aportada en 1946 por Emilio Barrantes Revoredo –destacado testigo/actor educativo de esa época– nos exime de comentarios:

«[...] comparar la enseñanza secundaria que se imparte actualmente en el Perú con la Escuela Nueva, es enfrentar dos tipos de sociedad, dos concepciones de la vida, dos ritmos absolutamente distintos, hasta el punto de que se puede hablar más de oposición que de simple diferencia. El Colegio impone la pasividad del alumno; la Escuela Nueva defiende su activa participación en el proceso educativo. Aquél suprime la libertad; ésta la exalta y vivifica [...] El Colegio instruye; la Escuela Nueva educa»³².

³² Barrantes, E., *La Enseñanza Secundaria en el Perú y la Educación Nueva*, Empresa Gráfica Scheuch S.A., Lima, 1946, pp.137-138.

Pero independientemente de la crítica descriptiva y analítica que se podía hacer a la enseñanza secundaria y de la reforma urgente que esta necesitaba, en esa época se dio una interesante innovación pedagógica y organizativa en el marco de la Ley de Educación de 1941, que tuvo eco y vigencia prolongada, no solo porque por primera vez sus destinatarios iniciales fueron los campesinos y maestros rurales del sur y centro andinos, sino también porque dicha innovación, revisada posteriormente y ampliada en su ámbito de aplicación, fue precursora del que en los años 70 se convirtió en el nuevo modelo de organización del sistema de educación nacional. Nos estamos refiriendo al programa de educación rural de Núcleos Escolares Campesinos (NEC), nacido por impulso del movimiento indigenista peruano y de la escuela rural de Bolivia, antes de los 40, para dar cumplimiento a políticas multisectoriales de Estado (Agricultura, Trabajo, Sanidad, Educación, Obras Públicas, Industrias Rurales) orientadas a la integración de los aborígenes a la nacionalidad.

1.3.1 Los Núcleos Escolares Campesinos, un nuevo modelo de organización de la educación rural

Tal y como fue en su origen, el programa de NEC «se concibió como agrupaciones de escuelas de trabajo coordinado, que desenvuelven sus funciones educativas en un área geográfico determinado»³³. Y aunque estos Núcleos se denominaban Escolares por tener a una escuela (rural) como el centro de un conjunto de actividades interconectadas, estas redes iban más allá de lo puramente escolar; llegaban a todos los pobladores y espacios de las comunidades campesinas y sus problemas de diversa índole. De ahí que si en el meollo de la concepción de los NEC estaba la complejidad del problema indígena, el Convenio de Arequipa firmado en 1945 entre Perú y Bolivia (con mayoría de población nativa) para aplicar conjuntamente este programa educativo transversal, establecía en su cláusula primera:

«Considerar el problema indígena como un problema de Estado de carácter social, económico, sanitario, vial, agrario, educacional, jurídico, etc., a cuya solución tienen que concurrir con sus mejores esfuerzos todos los organismos del Estado de ambas Repúblicas»³⁴.

Definitivamente, el aporte más importante de los años 40 a la educación peruana del siglo XX fueron los Núcleos Escolares Campesinos (NEC). Estos Núcleos eran redes de escuelas rurales interconectadas orgánicamente que se implantaron

³³ Aréstegui Moras, M., *Nuclearización Educativa, Teoría y Práctica*, Lima, 1ª edición, septiembre de 1976, p.33.

³⁴ “Acta del Convenio de Arequipa” (cláusula primera) entre el Perú y Bolivia, en Aréstegui Moras, M., *Sistema de Núcleos Escolares Campesinos*, Centro Regional de Desarrollo Comunal de Ccorao, Cusco-Perú, 1966, p.28.

en zonas de población andina –quechuas y aymaras–, en 1946, en los primeros meses del Gobierno del Presidente José Luis Bustamante y Rivero (1945-1948).

El sistema de Núcleos era un modelo de organización de la educación rural y servicios conexos que no estuvo en la mente de los legisladores cuando en 1941 se dictó la Ley Orgánica de Educación Nº 9359, sino que, como hemos dicho, se institucionalizó después sobre la base de experiencias educativas y de desarrollo rural que se habían venido dando desde algunos años atrás en zonas andinas del Perú y Bolivia (en este país totalmente andino, la escuela indígena de Warisata). A estas zonas habían llegado desde los años 30 los principios de la Escuela Rural, el influjo del movimiento indigenista y la preocupación de antropólogos, educadores y juristas interesados por la problemática indígena como uno de los asuntos nacionales más serios que el Estado peruano independiente tenía pendiente desde su fundación en 1821.

La política educacional para la población indígena del Gobierno de Manuel Prado había sido francamente deficiente. Faltó visión, interés y compromiso por parte de la Administración. Con este Gobierno solo se había creado una dependencia en el Ministerio de Educación encargada de organizar campañas de alfabetización (en castellano) y promoción cultural de la población aborígen andina. En el organigrama oficial era la Sección de Culturización del aborígen³⁵ (el Decreto Supremo –DS– de creación de los NEC, de 25/04/1946, le obligaba impartir enseñanza en lengua materna). Empero, nadie se había preocupado de que los educandos indígenas de todas las edades tenían que hacer frente a una cadena de obstáculos y desventajas que se derivaban de su pobreza económica y marginación social.

Los NEC, muy bien valorados en otros países con población aborígen, constituyeron lo más destacable de la política de educación del Gobierno del Presidente Bustamante y Rivero y de su Ministro de Educación, el indigenista Luis Valcárcel. La implantación de esta red de centros escolares rural coronó una dinámica de intercambio de reflexiones, estudios e información entre especialistas de Bolivia, Ecuador y el Perú (tres países con población indígena mayoritaria) sobre cómo debía realizarse el tratamiento de poblaciones en situación de exclusión social.

De conformidad con la idea originaria sobre los NEC, que consta en tres documentos históricamente relevantes³⁶, estos servicios desarrollaban una línea de

³⁵ Desde esta dependencia fueron creadas las Brigadas de Culturización, las mismas que en 1945, con Luis Valcárcel como Ministro de Educación, se transformaron en las Misiones Culturales en favor de los grupos nativos de los Andes con el apoyo de una institución de cooperación y asesoramiento, que en el Perú tomó el nombre de Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano. En 1944 había aparecido este Servicio costeadado por los EE.UU para apoyar en América Latina programas de desarrollo de la comunidad.

³⁶ Estos tres documentos eran: a) Proyecto Bustamante y Rivero para la solución integral del problema indígena, elaborado en 1944. b) Convenio Perú-boliviano de Arequipa sobre acción conjunta para la solución del problema indígena, suscrito en noviembre de 1945. c) DS de creación de los primeros NEC, **(continúa)**

acción transversal y complementación de las distintas instituciones y agentes de la comunidad: escuela, familia, parroquia, clubes vecinales, grupos de pequeños productores, entidades deportivas, culturales, etc. Por la pluralidad de sus participantes-destinatarios, la acción de los NEC no se circunscribía tan solo a la prestación de servicios escolares (alfabetización, conocimientos elementales), sino que ocupaba un espacio más amplio e iba más allá de la escuela. En resumen, se trataba de articular acciones parciales planificadas, coordinadas y encuadradas dentro de una política de desarrollo de la comunidad. Y para el cumplimiento de este objetivo ambicioso estaban llamados a prestar sus esfuerzos varios ministerios ya mencionados, complementados por la colaboración asesora del Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano.

El sistema de escuelas rurales integradas estaba estrechamente vinculado a las actividades económicas de la población nativa de cada área territorial donde operaba. Los recursos y apoyos del conjunto de la comunidad, del Estado y del exterior se destinaban a la promoción y desarrollo del trabajo productivo y tecnificado en la agricultura, la ganadería, las industrias artesanales del campo y demás actividades económicas que crearan ocupación y bienestar en las zonas andinas del sur, allí donde siempre ha imperado la pobreza extrema. Por eso, no es casual que los NEC surgieran en la zona geográfica más deprimida económica y socialmente, o sea, en los departamentos de Puno, Cusco, Apurímac, Ayacucho y Huancavelica. Allí era donde la acción social y educativa de estos Núcleos estaba más llamada a responder a las necesidades de los campesinos y a crear en ellos la aspiración de alcanzar una vida distinta y mejor.

Como nueva forma de organización de la educación rural, los NEC siendo agrupaciones de escuelas interrelacionadas, estaban conformados por una Escuela Central o Matriz, desde la cual se pilotaban las actividades de otras de número indeterminado (10,15 o 20), llamadas Escuelas Seccionales o Filiales.

«La Escuela Central, ubicada preferentemente en un lugar equidistante de sus Seccionales, servía de modelo a éstas para su mejor organización, equipos, recursos materiales, amplitud de local y funcionamiento»³⁷.

Y como el DS de 25/04/1946 establecía que la Matriz ofreciera educación primaria completa, «acentuando la tendencia agropecuaria en la orientación de la escuela [...]»³⁸, esta Central,

«Además de las aulas de clases y los ambientes para la administración y talleres para pequeñas industrias, contaba con campos deportivos y cuando menos con

promulgado en abril de 1946.

³⁷ Aréstegui Moras, M., (septiembre 1976:38)

³⁸ Disposición 2.b) del DS de 25/04/1946, en Aréstegui Moras, M., (1966:38)

una hectárea de tierras de cultivo para las prácticas agropecuarias de niños y adultos»³⁹.

A su vez, las Escuelas Filiales ofrecían enseñanza primaria incompleta, pues en su mayoría eran unidocentes, aunque podían brindar primaria completa –y tener más maestros– si el número de habitantes de la comunidad así lo requería. Estos centros educativos Seccionales recibían las directrices técnicas dictadas por su Matriz en materia de agricultura y ganadería, sanidad rural, industrias artesanales, organización escolar rural, educación de adultos (alfabetización), etc.

Tanto en las Escuelas Centrales como en las Seccionales era fundamental el cumplimiento de dos principios básicos. En unas y otras, los maestros estaban al servicio de sus alumnos en los recintos escolares; pero, además, debían desempeñarse como promotores de la comunidad, demostrando empatía y compromiso con las necesidades de esta. Y en virtud del otro principio capital, la escuela rural no permitía ninguna discriminación en su alumnado; ni por razón de edad, ni sexo, ni condición social. En tal sentido, en todas las escuelas del NEC se les daba formación a ambos sexos con el fin de contrarrestar la exclusión o la postergación de la mujer, rezagada en las estadísticas de la educación nacional. En defensa del derecho de las mujeres campesinas a ser educadas y dignificadas en condiciones de igualdad, el Principio VII del Convenio de Arequipa dejaba muy claro que

«La escuela rural es para todos los habitantes del campo, sin distinción de edad, sexo ni condición social, y que debe albergar a los pobladores rurales urgidos de la necesidad escolar tanto niños como adultos, sean hombres o mujeres»⁴⁰.

Para su época, a mediados del siglo XX, la concepción de los NEC resultó tan novedosa como original; aunque no faltaron quienes la vieron solo como una adaptación al contexto rural andino de los principios de la Escuela de la Comunidad aplicados fuera de América Latina. En cualquier caso, los Núcleos tuvieron mucha importancia en la vida de las comunidades campesinas de la Sierra del Perú. Se puede admitir que no impulsaron transformaciones estructurales, porque el sistema político imperante en el país no permitía cambios sustanciales en la economía y la conciencia social imperantes. Pero por sus aciertos técnicos y sociales, este nuevo modelo de entender y organizar la educación de la población campesina, tuvo un recorrido histórico y una progresión cuantitativa durante 27 años. Durante su vigencia demostró que era posible romper el aislamiento entre las escuelas que se daba en el modelo de organización tradicional. Y, sin ninguna duda, se le puede considerar el antecedente directo del sistema de nuclearización que aportó la Reforma Educativa de 1972.

³⁹ Aréstegui Moras, M., (1976:38)

⁴⁰ Enunciado del Principio VII de este Convenio internacional, en Aréstegui Moras, M., (1966:59)

El modelo nuclear de 1945 marcó un hito en la historia de la educación peruana.

«Las inquietudes pedagógicas renovadoras de postguerra, en el Perú encontró en los Núcleos Escolares Campesinos su expresión dentro de las dimensiones que las circunstancias político-sociales del momento lo permitían. Los planteamientos teóricos, aunque restringidos en contenido y alcances, y los programas de acción, hicieron considerable impacto en amplios sectores del magisterio nacional y en las poblaciones rurales y semirurales que se beneficiaron. El establecimiento de una nueva organización escolar, de escuelas para el trabajo coordinado; la innovación de métodos de enseñanza; la orientación agropecuaria y artesanal de la educación; la renovación y modernización de los abandonados locales escolares del campo; el asesoramiento permanente del Equipo de Supervisores; etc. incidieron positivamente en la estructuración de nuevas bases pedagógicas para la llamada Escuela Rural Peruana»⁴¹.

1.4 EL PERÍODO DEL MINISTRO MENDOZA RODRÍGUEZ, EL PLAN DE EDUCACIÓN NACIONAL Y LAS GRANDES UNIDADES ESCOLARES

I

En octubre de 1948 fue derrocado el Presidente Bustamante y Rivero; lo sucedió como Presidente de la República el General Manuel Odría, que gobernó hasta 1956. A este período político comprendido entre 1948-1956 en el Perú se le ha conocido como “el ochenio”. En este período se incrementó el crecimiento que se venía dando en las exportaciones de materias primas, en vista de la mayor demanda de los países europeos que en la post-guerra entraron en reconstrucción, siendo también la Guerra de Corea la que creó en los EE UU una gran necesidad de productos básicos agrícolas y mineros.

Con la llegada al Perú de un ciclo de bonanza, se produjo la dinamización y modernización de la economía nacional, haciéndose más atractiva a la inversión extranjera, que llegó al Perú para operar en la minería y en la creación de una industria de bienes manufacturados no complejos y de consumo interno. Este fenómeno, a su vez, posibilitó el surgimiento de una incipiente burguesía urbana y de un proceso industrial incipiente de sustitución de importaciones, cuyas consecuencias económico-sociales era previsible que se hicieran sentir en un país infra desarrollado con mayoría de población rural y mano de obra no cualificada. Se inició un proceso de urbanización en las principales ciudades de la Costa, aunque fue en Lima donde más se hizo sentir. Una fuerte corriente de migrantes pobres y sin empleo inició su desplazamiento masivo del campo a la ciudad y de los Andes a la Costa; todos iban en busca de trabajo y de oportunidades para vivir mejor:

⁴¹ Aréstegui Moras, M., (septiembre 1976:45)

remuneración salarial, legislación laboral, vivienda, educación, sanidad e higiene, ocio y recreación.

«La expansión y el crecimiento urbanos alcanzaron en este periodo un ritmo nunca antes visto. La ciudad creció en base al incremento de la población obrera y de las llamadas clases medias: todo esto supuso a su vez un incremento de las demandas de trabajos y servicios»⁴².

Con este cambio aparecieron nuevos actores en la sociedad que iban a defender su derecho de participación en la vida política. El Presidente Odría, con una política populista y autoritaria, pretendió despolitizar el país, sin ningún esquema ideológico; nada más que simplificando a ultranza el horizonte de los valores y metas nacionales con el lema de su Gobierno: “Dios, Patria y Trabajo”. Pero para llevar a cabo su obsesión de “disciplinar el país”, Odría y su Ministro de Gobierno (del Interior) necesitaron perseguir con ensañamiento al APRA y al Partido Comunista Peruano (PCP), las dos organizaciones políticas depositarias de la confianza de los sectores populares urbanos y rurales. Como contrapartida, puso en marcha vastos programas de asistencia social –llamémosles mejor de caridad para los pobres– con especial atención a las áreas de vivienda, educación, salud y deporte, en las que emprendió decididamente un ambicioso plan de obras públicas; las Grandes Unidades Escolares (GUE), que aún perduran, son testimonio material de aquel proceso de urbanización modernizador iniciado durante “el ochenio”.

Con el Gobierno de Odría la educación nacional recibió un fuerte impulso. Las arcas fiscales en este período tuvieron su gran momento gracias a, como hemos dicho, al buen comportamiento del comercio exterior. Con tan buenos resultados económicos, el Gobierno dedicó ingentes recursos para llevar a cabo un programa de construcciones y equipamiento de locales escolares para la enseñanza primaria y secundaria, siendo las GUE la herencia más emblemática que quedó para el futuro. La bonanza, a su vez, permitió cubrir el mayor número de plazas docentes y administrativas para atender la fuerte demanda de matrícula escolar que el proceso de urbanización fue creando. Pero no solo la escolarización en las ciudades se vio favorecida. También la enseñanza rural entró en una dinámica de desarrollo; con la creación de la Dirección de Educación Rural en el Ministerio de Educación, se instalaron escuelas experimentales bilingües en las comunidades nativas de la región amazónica⁴³, y se intensificó la actividad educativa y social de los Núcleos Escolares Campesinos. No obstante, a este Gobierno se le recuerda más en el Perú

⁴² Pezo del Pino, C. y otros, (1978:24)

⁴³ Al amparo del artículo 140º de la Ley Orgánica de Educación Pública vigente, en 1952 se abrieron escuelas bilingües en varias comunidades aborígenes: aguarunas, boras, campas, cachibos, cocamas, shipibos, yahuas, secoyas, ticunas, etc. situadas cerca de los principales ríos amazónicos. Así el Estado puso en marcha una política de educación de adultos en el medio rural, centrada en la alfabetización y la capacitación básica para el trabajo agropecuario y artesanal. Para desarrollar esta tarea contó con la cooperación del Instituto Lingüístico de Verano, una entidad perteneciente a la Universidad de Oklahoma dedicada a la evangelización y a la investigación lingüística.

como la mejor etapa de la política oficial de construcciones escolares⁴⁴ del siglo pasado.

Un documento importante para evaluar el avance de la educación peruana en el siglo XX, puso de manifiesto el interés de este Gobierno por organizar y darle cumplimiento eficiente y sostenible a la función educadora que el Título III de la Constitución le adjudicó al Estado. Este documento fue conocido como el Plan de Educación Nacional.

El promotor de su elaboración fue el General Juan Mendoza Rodríguez, Ministro de Educación y personalidad de fuerte influencia durante este período político, quien estaba persuadido de que si en todos los campos de la actividad humana es fundamental la preparación de un plan de acción, la educación no podía quedar al margen de esta exigencia. El Plan vio la luz a comienzos de 1950 y con él diríamos que se pusieron las bases de la planificación educacional en el Perú. Por su contenido, abarcó casi todos los aspectos del sistema de educación nacional, dejando de lado tan solo a la educación superior por considerar el Gobierno que las universidades eran focos de agitación política, no afectos al régimen, que debían ser sofocados sin contemplación.

II

El Plan Nacional de Educación fue producto del trabajo técnico realizado por el Consejo Nacional de Educación, que fue restablecido poco después de que Mendoza Rodríguez asumiera el cargo de Ministro de Educación, en Octubre de 1948. Este Consejo trabajó durante todo el año 1949 en la elaboración del marco general de una política educacional con pretensión de llegar todos los rincones del país.

Por primera vez se formularon objetivos generales y metas a alcanzar en un período de tiempo determinado, seguidos de la evaluación del esfuerzo realizado en períodos determinados. Además, fueron propuestas soluciones y respuestas para los serios desafíos que el crecimiento de la sociedad urbana planteaba en materia de educación, comprometiéndose el Estado a hacer inversiones para la expansión y modernización de los servicios escolares. Los procedimientos que usó el Consejo durante su trabajo fueron varios: análisis y síntesis de la realidad social y cultural de las tres regiones naturales (Costa, Sierra y Selva) del país; elaboración e

⁴⁴ En 1948 se creó el Fondo de Educación Nacional para financiar el Programa de Construcciones Escolares. A este Fondo, que preveía recursos para cubrir necesidades de tiempos futuros, se debe la construcción de locales para La Cantuta y otras escuelas normales, Grandes Unidades Escolares, colegios nacionales, institutos agropecuarios, escuelas primarias, escuelas bilingües en la zona amazónica, NEC y el moderno edificio que durante varios años fue la sede del Ministerio de Educación Pública. Además, se invirtió en equipamiento y mobiliario escolar.

En Mendoza Rodríguez, J. *Reacción Cívica por la Educación Nacional*, Studium Editores, Lima, 1987, pp.155-164.

interpretación de informes estadísticos; observación directa de las diferentes carencias de la actividad escolar (pedagógicas e infra estructurales), para lo cual el Consejo promovió la realización de varios viajes de reconocimiento por diversos lugares del territorio nacional, con el fin de verificar realidades y hechos, así como también para recabar la opinión y el sentimiento de los profesionales de la educación.

Cuando Mendoza Rodríguez se hizo cargo del Ministerio, según declara en su Memoria titulada “Nuevo Potencial para la Educación Peruana”, se encontró con una situación que se resumiría así: escasez y deficiencias de los locales escolares, desorganización de las instancias y mecanismos de toma de decisiones, educación estatal de calidad más baja que la de la educación privada, carencia de objetivos nacionales en los programas oficiales de enseñanza, improvisación y otras deficiencias en la formación del profesorado, administración educacional no tecnificada. Esto llevó al Ministro al convencimiento de que hasta entonces no había habido un planteamiento integral y orgánico de política educacional que fuese eficiente y duradero. Por eso encargó la realización de un estudio amplio de la realidad de la educación nacional, del cual nació el documento que venimos mencionando, el Plan de Educación Nacional, que por primera vez se elaboraba en el Perú; un Plan que, en palabras del propio Ministro Mendoza Rodríguez, «no es una concepción abstracta, resultante de simples especulaciones de sistemas pedagógicos, sino un brote fecundo nacido por inducción, de la observación directa [...]»⁴⁵.

Durante “el ochenio” la aplicación del Plan se hizo a través de una estrategia pluridireccional: reorganización del aparato administrativo, reforma de los planes y programas de estudio, formación magisterial y mejora económica del profesorado, renovación de la enseñanza secundaria, diversificación de la oferta de enseñanza técnica de acuerdo con las necesidades de las distintas zonas y regiones, construcción de centros escolares y edificios para la administración educacional, reorientación de la organización escolar, higiene educativa e introducción de nuevas experiencias didácticas para mejorar la calidad de la enseñanza. Y todo esto solo sería viable si se tenía asegurado un sistema de rentas propias para financiar las necesidades que fuesen sobreviniendo con el paso de las generaciones y de los Gobiernos. Por eso nació el Fondo Nacional destinado a hacer frente a los costos de la educación a largo plazo. Leamos a Mendoza:

«No hemos creado el Fondo Nacional de Educación para hacer la obra social de este Régimen; hemos creado un renta para hacer permanente la obra de

⁴⁵ Mendoza Rodríguez, J., “Nuevo Potencial para la Educación Peruana”, en Salazar Romero, C. (compilador), (1963:119-120)

impulso y renovación –se refería a la educación– de todos los Gobiernos para toda la República»⁴⁶.

Siendo la falta de locales e infraestructuras escolares una carencia muy manifiesta, la creación del Fondo de Educación Nacional permitió ejecutar un amplio plan de construcciones y equipamiento de centros educativos de primaria y secundaria: aulas, oficinas, mobiliario, talleres y herramientas, laboratorios, gabinetes, material didáctico, bibliotecas escolares, refectorios, instalaciones deportivas, vehículos motorizados, etc. Además, el Gobierno consideraba necesario el reparto entre los alumnos más pobres de: libros de texto, cuadernos, lápices, cartillas de aprendizaje y otros útiles escolares, porque de esta manera creía poder acercar a la realidad el principio de igualdad de oportunidades y la promesa de la gratuidad de la enseñanza en una sociedad tan injusta y desigual que los niños de las clases desfavorecidas no iban a la escuela o la abandonaban pronto por tener que ir a trabajar para contribuir al sostenimiento de sus familias. (¿De qué sensibilidad social estarían imbuidos aquellos que de estos niños decían en ese tiempo que practicaban la vagancia?).

III

Desde las opiniones mejor informadas, en el Perú se ha reconocido que la gestión ministerial del General Juan Mendoza tuvo como rasgo dominante la realización de un vasto plan de obras públicas destinadas a la educación: un local muy funcional como sede del Ministerio de Educación (una de las obras materiales más emblemáticas de este Gobierno), 32 edificios para Grandes Universidades Escolares, 13 para colegios secundarios, 64 para escuelas primarias, 37 para escuelas bilingües en la Selva amazónica y 73 locales para sedes de los NEC. Dentro de esta voluntad política de plasmar en edificaciones de gran envergadura la prioridad programático-educacional de “el ochenio”, las G.U.E. ocuparon un sitio muy particular. Estas aparecieron en los años 50, constituyendo una verdadera innovación educativa. Innovación en tanto infraestructura y modelo de empleo eficiente de los espacios escolares; pero también en cuanto modelo de organización y administración de la enseñanza, permitiendo trasladar criterios y experiencias de la nuclearización rural a estos grandes centros educativos urbanos.

En la estructura de cada una de ellas quedaron integrados, pedagógica y administrativamente, los alumnos, profesores, trabajadores no docentes y recursos de varios centros de enseñanza. Su organización se basaba en la unificación orgánica de los servicios educativos de un conjunto de escuelas, colegios e institutos afines bajo una dirección centralizada.

⁴⁶ Mendoza Rodríguez, J., (1987:116-117)

«El modelo propuesto en la implementación de las G.U.E. [...] proponía una estructuración nuclear de los recursos educativos. En ellas debían armonizar los dos últimos años de educación primaria, la secundaria común, la secundaria técnica y en este caso último, integrarse con los Institutos Industriales, Comerciales y Agropecuarios según el caso o región. Además de lo señalado, las G.U.E. suponían la existencia de la infraestructura necesaria para actividades extraescolares, denominadas de “atracción social” [...]»⁴⁷.

Por estas particularidades, las G.U.E. podrían ser consideradas como la cristalización de una forma restringida de la Nuclearización Escolar que hasta entonces se conocía, aunque los NEC y las G.U.E. mantuvieron el mismo aislamiento que ha existido en el Perú entre la ciudad y el campo, con claro beneficio para la primera.

«La Grandes Unidades Escolares no tenían ninguna relación directa ni indirecta con los Núcleos Escolares Campesinos, más bien se ignoraban como ubicados en dos mundos diferentes: lo urbano y lo rural.»⁴⁸

Atendiendo a su forma de organizar la educación que impartían, las G.U.E. introdujeron cambios en la estructuración de los niveles y modalidades que tuvieron a su cargo, en el ordenamiento y jerarquización del estamento docente, y en la orientación de lo que se les enseñaba a los alumnos. En ellas, según el Plan de Educación Nacional, los educandos cursaban los dos últimos años de instrucción primaria, la secundaria común y la secundaria técnica (industrial, comercial y agropecuaria), a la que este Gobierno atendió con especial esmero dado el interés de los grupos dominantes de dar formación especializada a las nuevas fuerzas productivas. La autoridad máxima estaba centralizada en el Director, que era el Director del centro de secundaria común integrado en este núcleo de composición plural⁴⁹; pero el trabajo se repartió entre el Consejo Técnico, la Dirección de Estudios y los Jefes de Curso, todos estos, ubicados en un plano superior, marcaban la pauta pedagógica del conjunto de la institución, siendo el Consejo Técnico el que, simultáneamente, controlaba la marcha económico-administrativa y los servicios menores de apoyo, con participación de la Secretaría General. Más abajo de todos los anteriores estaban los profesores de aula y de las distintas asignaturas, los responsables de las secciones técnicas, el equipo de atención psicopedagógica y evaluación de la conducta del alumno, los que realizaban las actividades de extensión cultural fuera de la G.U.E. y los trabajadores administrativos.

Finalmente, por su misión educadora, las G.U.E. surgieron como instituciones de formación encargadas de dar enseñanza escolar diferenciada y práctica, a varones y mujeres por separado, de acuerdo con las inclinaciones y circunstancias del educando (tenía a su alcance turnos diurno y vespertino/nocturno) y con arreglo

⁴⁷ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:26)

⁴⁸ Aréstegui Moras, M., (septiembre 1976:48)

⁴⁹ En esta pluralidad se encontraban como entidades colaboradoras las asociaciones de profesores, de madres y padres de familia, y de ex alumnos. Todas estas estaban al servicio de los objetivos y planes de acción de cada G.U.E.

a las necesidades de técnicos y especialistas de las distintas regiones del país. El Ministro Mendoza las definió como «Instituciones diversificadas de orientación vocacional para profesiones y oficios»⁵⁰; y para el fomento de estos últimos, en algunos casos las G.U.E. abrieron ofertas de capacitación en artesanías y pequeñas industrias locales. La ingente inversión en educación estatal estaba orientada a elevar el rendimiento de las fuerzas del trabajo.

IV

Según Carlos Salazar Romero⁵¹, antes de la gestión ministerial del General Mendoza Rodríguez se había dado prioridad al desarrollo de la escuela primaria. Con la llegada de este Ministro se puso el énfasis en la enseñanza secundaria, que se encontraba en condiciones deplorables, por la carencia absoluta de condiciones materiales para su desarrollo. En esos años, en el Perú no solo se hacían sentir la exigencias económicas y sociales del proceso de urbanización (mejor educación, era una de estas), sino que también llegaba la información sobre las experiencias y progresos de la enseñanza media en países tan próximos como Colombia, Chile, Brasil y Argentina, donde la matrícula en la escuela secundaria se duplicó y hasta triplicó en la década del 50 al 60⁵².

La creación de las G.U.E., fue un paso firme en la modernización de la enseñanza media, en su organización y contenidos curriculares. Estos nuevos centros educativos creados en los 50, renovaron el ambiente decimonónico intelectualista de los antiguos colegios secundarios y unieron dos modalidades de la enseñanza secundaria, la técnica y la común, que no tenían por qué estar separadas. Los estudios de secundaria en esos años eran tan obsoletos que no prestaban utilidad a los nuevos alumnos procedentes de las capas media y popular que necesitaban encontrar trabajo y adaptarse a un país que transitaba de la sociedad rural a la sociedad urbana. En esos años, Emilio Barrantes, maestro en ejercicio, anotaba así una de sus observaciones:

«En la enseñanza secundaria, el mal ha llegado a su colmo [...] El Colegio carece de toda orientación y se mueve, por decirlo así, en virtud de un impulso anterior cuya antigüedad nadie podría precisar»⁵³.

El cambio de la realidad peruana de ese momento imponía un cambio en la orientación que se le venía dando a la formación de las nuevas generaciones. Si el

⁵⁰ Este entrecomillado es parte de unas palabras de Mendoza Rodríguez, que cita Rodríguez Pastor, C., al escribir el prólogo de: Mendoza Rodríguez, J., (1987:VII)

⁵¹ Salazar Romero, C., (1968: 472)

⁵² Salas S., I., "La Educación Secundaria en América Latina", en *La Educación*, revista de la Unión Panamericana Nº 39-40, Washington D.C., 1965, p.47.

⁵³ Barrantes, E., (1946:6)

colegio era una institución muy anticuada, que no vinculaba a los alumnos con el trabajo agrícola, industrial y administrativo que el Perú necesitaba, había que imprimirle un nuevo sentido a la educación que en sus aulas. Había que elevar el nivel de la formación técnica, llevándola de la escuela primaria (escuelas pre vocacionales, NEC, escuelas bilingües para nativos) a la enseñanza secundaria, lo que suponía reformar los planes y programas, redoblando esfuerzos para luchar contra una tradición academizante de origen europeo, que tenía arraigo en el Perú y países del entorno que iniciaron en los años 40 la reforma de la enseñanza secundaria.

Concretamente, la reforma de la escuela secundaria que impulsó Mendoza Rodríguez era una respuesta a la demanda de formación de las fuerzas productivas emergentes. Con la creación de institutos técnicos y capacitación artesanal se quería aprovechar la enseñanza media para vincular a los alumnos con el taller, la pequeña fábrica o la tierra. Cada quien tenía que seguir el camino que le marcaran sus aptitudes, intereses y necesidades. Así llegaron a las G.U.E y a los institutos grupos de adolescentes de lo más variado, cuyas demandas solo podían ser atendidas reformando la orientación y los contenidos antiguos y desfasados, porque ya estaban desconectados de la nueva realidad social circundante.

Una escuela secundaria reformada no solo supuso la implantación de nuevos métodos de enseñanza y organización escolar de inspiración estadounidenses. Los principios contenidos en el Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria que se venía experimentando en Chile desde 1945⁵⁴ –y que diez años después fueron sancionados en el Seminario Interamericano de Educación Secundaria, en Santiago– habían inspirado los cambios de la enseñanza media en otros países latinoamericanos, entre los que estaba el Perú. De estos principios, por su relación directa con la introducción de la formación técnica en la enseñanza media en el Perú, podemos considerar tres: la prioridad del proceso educativo son las necesidades e intereses de los alumnos; la escuela debe atender la necesidad de integración del adolescente mediante un plan de estudios flexibles y útiles; los servicios de orientación personal y vocacional son fundamentales en la formación de los educandos que deben elegir opciones y metas a alcanzar.

Y desde el punto de vista social, esta reforma significó abrir una horquilla de oportunidades a los jóvenes que no aspiraban a seguir las carreras liberales universitarias, sino a prepararse para un oficio u ocupación especializada que les permitieran ganarse la vida. La expansión de la escuela secundaria, al abarcar dentro de sí la modalidad de enseñanza técnica, incorporó a sus aulas a grupos cada vez más extensos y heterogéneos de adolescentes que procedían de distinta extracción económico-social, aunque es necesario decir que la educación escolar técnica nunca fue en el Perú la opción de los alumnos procedentes de las clases

⁵⁴ Salas S., I., (1965:46-47)

acomodadas. Los trabajos desempeñados por los chicos que iban a estudiar a las escuelas técnicas, siempre ocuparon una posición subalterna, independientemente de que pudiesen estar bien remunerados.

Por eso podríamos decir que esta reforma en el Perú no solo se enfrentó a un modelo de colegio bastante antiguo, como decía Barrantes, sino también a una constelación de valores sociales que no dejaban de mirar al pasado. Para el común de la población, la formación técnica no pudo ser vista como una etapa en el proceso general de la formación de los jóvenes, sino como una modalidad de educación para las clases subordinadas. Así fue desde antes de los años 50 y así siguió siendo en las décadas posteriores. La educación tradicional, libresca y memorística siempre fue la preferida por las familias, a pesar de los considerables índices de frustración juvenil y de los porcentajes de ausentismo escolar que originaba.

Las ventajas de esta reforma eran importantes, entre otros motivos, porque por primera vez se juntaron en un mismo centro educativo, como las GUE –y las Escuelas Consolidadas de Chile, que sirvieron de paradigma–, la educación general y los estudios técnicos. Con esta nueva estructura se les permitía a los jóvenes oportunidades de estudios más amplias y diversificadas como lo requería la nueva etapa de la economía peruana de industrialización incipiente.

«Esta idea de escuela media que reúna en una misma institución la escuela secundaria general tradicionalmente aristocrática, orientada exclusivamente hacia la universidad y la escuela técnica de nivel medio, de origen popular, destinada a preparar el joven para ingresar de inmediato a la actividad económica, está abriéndose camino en América Latina»⁵⁵,

sostiene una autoridad académica de esa época.

Y aunque con el Fondo de Educación Nacional y otros recursos que se crearon por iniciativa del Ministro Mendoza se le prestó atención a la expansión de la educación elemental y educación primaria, el interés de este Ministro por el cambio y desarrollo de la educación secundaria hizo posible el salto hacia adelante en la reforma de la estructura y contenidos del nivel intermedio de la enseñanza en el Perú. En sintonía con el plan (empírico) de desarrollo del país, Mendoza Rodríguez lo extendió por casi todos los departamentos del país y lo dotó de infraestructuras y rentas propias, siendo un elemento de notable apoyo el mencionado Fondo de Educación Nacional, que se vio incrementado ininterrumpidamente desde 1948 hasta 1957⁵⁶ (un año después que terminó este Gobierno).

⁵⁵ Salas S., I., *Ibid.*, p.53.

⁵⁶ El Fondo de Educación Nacional tuvo un crecimiento espectacular. Después de un año de creado, en 1949 tuvo un rendimiento de 12,2 millones de soles; cuando terminó este Gobierno en 1956, el rendimiento fue de 79 millones de soles.
En Mendoza Rodríguez, J., (1987:143)

A la enseñanza secundaria técnica se le dotó de un programa de estudios hecho de acuerdo con las necesidades y peculiaridades productivas de las distintas regiones; en tanto que a la secundaria común se le mantuvo con su espíritu académico e intelectualista, y a su período de duración de cinco años se le dividió en su tramo final (4º y 5º años de estudios) en dos especialidades: ciencias y letras, «en la perspectiva de especializar el conocimiento y de preparar a los estudiantes para la Universidad»⁵⁷.

En definitiva, este Gobierno se preocupó por la educación primaria, la educación secundaria y la formación magisterial. Para el desarrollo de esta última, se concertó con los EE.UU. un programa de becas para que los docentes peruanos fuesen a aprender modernas técnicas pedagógicas y de administración escolar; Mendoza también alentó la reestructuración de las Escuelas Normales Rurales y se creó la Escuela Normal Superior La Cantuta, en Lima, para la formación profesional de los profesores de primaria y secundaria. Sin embargo, en lo correspondiente a la educación universitaria el Gobierno de Odría no promovió ningún avance, o mejor, no hizo nada. Como la clase dominante, cuya expresión política institucional fue este Gobierno, desde finales del Gobierno de Leguía había perdido el control político todopoderoso que siempre había tenido de la Universidad, en los años 50 esta no solo estuvo abandonada, sino acosada y sus estamentos docente y estudiantil, perseguidos por el encono político del gobernante y su Ministro del Interior. Este último hizo del silenciamiento y la persecución de profesores y líderes de la Universidad una política de Estado.

Por su talante autoritario, este Gobierno conservador –asistencialista en su relación con los grupos populares más desposeídos–, no admitió jamás el funcionamiento autónomo de las instituciones ni de las organizaciones de la sociedad civil. En particular, con la Universidad fue muy hostil, por pertenecer esta a un universo incompatible con la visión castrense del país. La Universidad le era incómoda e intolerable; Odría y lo que él representaba carecían de la más elemental cultura democrática y, por ello, eran refractarios al ejercicio libre del pensamiento y la crítica procreados en el seno de las instituciones vinculadas al conocimiento y al saber superior. Resulta muy elocuente que ni en los enunciados de la política de educación pública, ni en el Plan de Educación Nacional se incluyeran propuestas relacionadas con la educación universitaria. ¿Podía ser representativo de los intereses nacionales una política de educación nacional que dejó abandonada a la institución educativa superior encargada de formar los cuadros dirigentes del país?

Aparte de que la Universidad no hacía investigación sobre los problemas Perú, tan solo se dedicaba a formar profesionales de las carreras tradicionales, sin un intento de adaptación a los nuevos tiempos para brindar una más amplia y

⁵⁷ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:27)

diversificada oferta de carreras que pudiesen encontrar sitio en el mercado ocupacional. Pero lo que más afectó a la misión docente de la Universidad fue su carencia total de profesores que se dedicaran a tiempo completo a la actividad educativa de la institución. Los catedráticos, por estar acogidos al pluriempleo, solo le dedicaban a la docencia el tiempo libre que les dejaban las otras actividades lucrativas que realizaban; la que más tiempo les ocupaba era el desempeño de un cargo burocrático en la Administración del Estado, con lo cual “el empleado-profesor” perdía independencia ante el Poder público, su empleador. Sin duda, por esta vía indirecta el Gobierno encontró el camino abierto para atropellar la autonomía académica y controlar el destino de la institución. Así se dieron las cosas en la Universidad peruana durante “el ochenio”.

V

El Presidente Odría gobernó en representación de los grupos de poder más inmovilista. En su modo de entender el ejercicio del poder no tenían aceptación la movilización ni la organización autónomas de los sectores asalariados, mucho menos si eran trabajadores del Estado. Su régimen, basado en el uso de la fuerza y el desprecio a la ley, hizo todo lo que estuvo a su alcance para castigar y desarticular los intentos de los partidos que le eran adversos. «En lo político fueron el Partido Aprista primero, y el Comunista luego, los objetivos de su represión»⁵⁸. Por eso impuso con mano militar el receso de los gremios magisteriales controlados por ambos partidos (el ensañamiento más severo que demostró este Gobierno fue contra el aprismo), con el pretexto de que los sindicatos de los maestros habían hecho dejación de sus verdaderos fines gremiales, para convertirse en instrumentos de proselitismo partidista. Con total impunidad, este Gobierno usó también la amenaza y la intimidación como métodos de ablandamiento contra tantos profesores con ideas políticas contrarias o descontentos por la indecorosa situación profesional del magisterio. Con la participación directa del Ministerio de Gobierno (Interior), a estos oponentes los encarceló y les quitó sus derechos laborales, sin garantías procesales ni posibilidades de reclamación.

Sin embargo, el clímax del atropello a la legalidad se alcanzó cuando el Ministerio de Educación en conjunción con el Ministerio de Gobierno (actual Ministerio del Interior) puso en marcha una estrategia para hacerse con el control del colectivo magisterial. La estratagema consistió en crear plazas docentes para asignarlas “a dedo”, adjudicándoles a los elegidos presuntos méritos que nadie, objetivamente, podía probar. Lo mismo se hizo con el otorgamiento de becas de estudios en el extranjero, que se adjudicaban si un proceso de selección

⁵⁸ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:28)

transparente, buscando profesores oportunistas e incondicionales con las consignas y abusos del Gobierno.

A pesar del carácter represivo del Gobierno de Manuel Odria, la gestión de su Ministro de Educación, Juan Mendoza Rodríguez, está considerada como una de las más destacadas e innovadoras de la educación peruana del siglo XX. Una parte de sus prioridades estuvo dedicada a la formación de los futuros maestros y al perfeccionamiento de los que, estando en ejercicio de la docencia, necesitaban mejorar el nivel de su trabajo; este era el caso de los denominados maestros de segunda y tercera categoría, que carecían de título magisterial. Con este fin fueron creadas algunas Escuelas Normales en distintos departamentos del país, siendo la más importante de todas la Escuela Normal Superior Central Enrique Guzmán y Valle convertida posteriormente en la Universidad Nacional de Educación, más conocida como La Cantuta, en cuyo campus tuvieron lugar, años después, episodios del movimiento estudiantil de lo más radicalizados.

El Ministro Mendoza Rodríguez, en uso de su reconocido peso dentro del Gobierno consiguió la aprobación de un aumento del sueldo de los maestros. El gremio lo venía exigiendo como un derecho legítimo. Mendoza se dio cuenta de que el uso sistemático de la fuerza no era el método más indicado para apaciguar a este gremio politizado (la mayoría era aprista) y atraer su colaboración. Siendo consciente de la dimensión social del problema magisterial, Mendoza lo expresó sucintamente así:

«Había un problema social del maestro, de ascendiente y elevación en el consenso de la sociedad y de mejoramiento económico; para lo cual era necesario tener en cuenta el rendimiento y la consagración a la tarea y la apreciación justiciera de valores, considerando el título, el tiempo de servicios, los méritos personales en el ejercicio del cargo y en los cursos de perfeccionamiento [...]»⁵⁹

En concordancia con esta convicción de Mendoza, a los profesores de la enseñanza pública se les otorgó un primer aumento del 20% por la subida del costo de vida, para unos sueldos de s/.500, s/.300 y s/.250 soles correspondientes a la primera, segunda y tercera categorías docentes, respectivamente. Igualmente, en 1949 se dictó un aumento del 20% del sueldo básico de los educadores. Y en 1950, 1953 y 1955 se decretaron sendos incrementos salariales del 25%, 15% y 20%⁶⁰. A los docentes con funciones de dirección o administración también se les concedió una bonificación por el desempeño de estos cargos.

Para terminar, queda señalar que por Decreto Supremo de 27 de enero de 1956 se promulgó el Estatuto Orgánico del Magisterio con un escalafón de la carrera docente. Siendo una norma de trascendencia, pero dictada por un Gobierno reacio a

⁵⁹ Mendoza Rodríguez, J., en Salazar Romero, C. (compilador), (1963:121)

⁶⁰ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:29)

los usos democráticos, el Proyecto fue impuesto sin debate público y sin ser consultada la opinión del colectivo magisterial y de sus organizaciones representativas (el Gobierno las desconoció). Tampoco fueron llamadas a participar técnicamente las Facultades de Educación, ni las Escuelas Normales, que tenían en su seno a maestros con trayectoria. Con la forma sigilosa como elaboró (en 1950) y promulgó (en 1956) esta norma estatutaria, el Gobierno de Odría demostró que con el magisterio –lo mismo que con la Universidad– jamás quiso debatir nada. Era imposible que tuviese diálogo y llegase a acuerdos con las instituciones y fuerzas de sociedad, a las que en todo momento se les quiso someter y acallar. La única organización magisterial que gozó del patrocinio y reconocimiento oficial, la Asociación Nacional de Maestros Primarios, estuvo en todo momento subordinada al interés de sus autoritarios patrocinadores.

Como antes se ha dicho, con la promulgación del Estatuto del Magisterio se aprobó un escalafón general de los profesores de enseñanza primaria y secundaria. Era esta una reivindicación que los docentes venían planteando desde años atrás. Esta norma –antecedente técnico y legislativo de otras dos posteriores– contenía todas las categorías y niveles de la carrera docente, así como todas las funciones y criterios de valoración para adjudicar a cada profesor el nivel que por derecho le correspondía en la carrera.

«El Estatuto Orgánico del Maestro –según definición del Ministro Mendoza– es un instrumento básico de gran significación moral, técnica y social que gobierna la carrera magisterial. Vale decir, la selección, la jerarquía, los servicios, los ascensos y los derechos del personal [...] La vocación y el título son los elementos fundamentales de la carrera magisterial. Los cursos de perfeccionamiento, los años de servicios en cada grado y los antecedentes de eficiencia enriquecen la foja de servicios y respaldan los requisitos para el ascenso»⁶¹.

A pesar de los reconocimientos que contenía esta norma estatutaria, la postergación y el inconformismo del gremio magisterial continuaron vigentes en las décadas posteriores. La organización de los maestros siguió su inevitable proceso de desarrollo y el sindicalismo magisterial se convirtió en uno de los principales movimientos sociales del Perú de las décadas de los años 60 y 70 del siglo pasado.

1.5 EL INVENTARIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y OTROS ASPECTOS EDUCACIONALES DEL PERIODO 1956 – 1962.

I

Entre 1956 y 1962, Manuel Prado Ugarteche ocupó por segunda la Presidencia de la República. Su Gobierno constitucional representó los intereses de la oligarquía

⁶¹ Mendoza Rodríguez, J., (1987:145-146)

financiera y de los latifundistas exportadores, así como también de la inversión extranjera, que se fortaleció como en los demás países del entorno. En el mismo período siguió su avance el proceso industrializador de sustitución de importaciones que había comenzado durante el Gobierno de Manuel Odría.

Con la incipiente transformación económica del país se dio también la recomposición de la estructura social, sus nuevas demandas y las expectativas de los distintos agentes y grupos participantes en el modelo de desarrollo emergente. Los desplazamientos migratorios del campo a la ciudad se aceleraron en masa y las políticas públicas tenían que dar respuesta a las exigencias populares en un entorno de crecimiento urbano, en el cual las capas populares luchaban por conquistar el poco margen de las oportunidades que les dejaba el modelo económico de concentración de beneficios en manos de la plutocracia.

El derecho al trabajo, a la vivienda y a la matrícula escolar eran las principales exigencias. Esta última fue creciendo espectacularmente en el marco de un esquema tecnocrático que ponía en manos de la escuela y el colegio la socialización de unos valores economicistas y ponía en manos de los centros educativos la misión de formar especialistas capacitados para entrar en el mundo del trabajo asalariado. De este modo, la escolarización permitía mejorar la posición de las personas en el mercado de trabajo y, por esta vía, acceder a una mejor posición en la estructura escalonada y piramidal de la sociedad⁶². La escuela había llegado así a convertirse en el Perú, a comienzos de los 60, en el canal de movilidad social por excelencia⁶³.

Digamos, pues, que desde finales de los años 50 y durante los 60 se produjo en el Perú –como en el resto de América Latina– un boom de la matrícula escolar, y hasta los empresarios abrieron por su cuenta un programa de educación no formal, el SENATI, para la capacitación de la mano de obra que empleaban. En los mismos años, en los Andes del sur se desencadenó un fuerte movimiento de lucha campesino que reivindicaba “el derecho a la tierra de los que la trabajan”. Y en la Costa se inició la invasión de las áreas deshabitadas de la periferia urbana por parte de los inmigrantes llegados del campo que necesitaban techo para vivir. Ambos movimientos masivos de las capas populares contribuyeron a acrecentar y agudizar los conflictos sociales cuando se daban las primeras manifestaciones del desajuste entre el crecimiento de la demanda social de educación y el crecimiento del mercado de trabajo, pues ambos no iban al mismo ritmo.

⁶² La aspiración de los beneficiarios de este fenómeno de movilidad social era acceder a la visión y modo de vida de la población blanca y mestiza de la región de la Costa, la parte occidentalizada de la nación peruana.

⁶³ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:31)

II

Al comenzar su segundo mandato Manuel Prado, el Gobierno quiso conocer con datos fiables con qué recursos contaba el Estado para llevar a cabo su política educacional. Prado tuvo el acierto de encargar el Ministerio de Educación a un historiador y maestro de prestigio indiscutido, Jorge Basadre Grohmann, una personalidad comprometida seriamente con un proyecto de país y con la construcción de la conciencia nacional fundada en los ideales que inspiraron el nacimiento del Estado republicano. Este intelectual era un buen conocedor del proceso social del Perú independiente, de sus factores condicionantes, de sus contradicciones y vacíos. Basadre era consciente de que en el manejo de la estructura educacional no se podía seguir improvisando ni dejando que solamente los ideales fuesen los faros orientadores. Por eso, su primera medida fue aprobar la realización de un estudio riguroso extraído directamente de la realidad empírica educacional en todas las regiones del país, y al que se le dio el nombre de INVENTARIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA.

Esta primera medida fue también la más importante; ella ha marcado época en la historia de la educación peruana, porque con su implementación llegó la era de la planificación de la educación nacional. El Inventario, absoluta novedad dentro y fuera del país, constituyó una inédita experiencia de investigación con un resultado fiable respaldado por hechos y realidades verificables que le daban un soporte epistemológico firme.

«El Inventario es la descripción minuciosa, el estudio objetivo de un sistema educativo, a través de la recopilación cuidadosa de datos que, organizados numéricamente, dan la visión estática de cómo es dicho sistema educativo»⁶⁴.

Digamos, pues, que Basadre había encargado hacer un estudio organizado de la realidad educacional, que comprendía una cuidadosa recopilación, análisis e interpretación de datos de gran utilidad para los investigadores sociales y para los responsables de tomar las decisiones del Estado en este campo.

Durante algunos meses de 1956 y 1957 se hizo este trabajo técnico que concitó el entusiasmo y la cooperación de la ciudadanía. Una medida de política educacional como el Inventario puso en movimiento a la sociedad en general. En las etapas que cumplió esta investigación se les vio implicados a todos los trabajadores de la educación pública: desde los directores generales y demás altos cargos del Ministerio de Educación hasta el maestro de escuela del pueblecito y villorrio más alejado del territorio nacional, pasando por los inspectores de educación, los directores de escuelas, colegios e institutos, e incluyendo en esto la colaboración del personal docente y no docente de los centros de enseñanza privados. El

⁶⁴ Basadre, J., "El Inventario de la Realidad Educativa", en Salazar Romero, C. (compilador), (1963:128)

asesoramiento técnico de tan magna e irrepetida tarea nacional estuvo a cargo del Servicio Cooperativo Peruano-Norteamericano.

El trabajo meticuloso de cuantificar, describir y registrar la población escolar, el número y las funciones de los profesores, personal administrativo, los locales y edificios, las instalaciones y equipos, las actividades escolares y contenidos pedagógicos, el material didáctico, los vehículos y otras máquinas, los medios económicos públicos, los recursos recibidos de personas naturales o jurídicas altruistas, etc., todo esto sirvió como el precedente idóneo de lo que en los años 70 se implantó en los NEC con el nombre de Diagnóstico Situacional, para conocer en su singularidad la realidad de cada comunidad educativa de base. Como hemos dicho, el Inventario fue el punto de partida de la planificación educacional. Sus resultados permitieron conocer la realidad dispar de los hechos y recursos de las distintas localidades, provincias y regiones. A estas tuvieron que desplazarse las distintas subcomisiones en cumplimiento de una tarea de exploración y acercamiento a la base social del país, que por primera vez iba del centro a la periferia, o sea, al contrario de lo que mandaba el centralismo limeño.

Ya desde los primeros meses de 1957 el Perú y su Gobierno pudieron conocer algunos datos y aspectos deficitarios que venían arrastrándose históricamente y que repercutían muy negativamente en la enseñanza pública, lastrando el desarrollo del sistema educacional. Se comprobó un déficit de 600 mil pupitres para que los alumnos pudieran tomar sus apuntes; un 70% de deserción escolar de los niños de la escuela primaria; solo en Lima, Callao y alrededores un 70% de escuelas que no podían funcionar con horarios pedagógicos regulares por falta de locales adecuados y del equipamiento más elemental (servicios higiénicos, implementos de primeros auxilios, etc.); alto índice de analfabetismo, que superaba el 50% de la población. Además, elevado número de escuelas elementales nocturnas con alumnos pobres agobiados por el trabajo diurno; elevado número de docentes de instrucción primaria sin estudios medios ni superiores, que conformaban el grupo de profesores de 3ª categoría; ausencia total de hábitos de lectura en el medio escolar, y otras carencias más.

En opinión de Carlos Salazar Romero, —educador y estudioso de la educación nacional de esa época— la elaboración del Inventario de la Realidad Educativa,

«una especie de *survey* que se hacía por primera vez en América Latina [...] nos dio una imagen clara, una visión objetiva y una presentación cuantificada de la situación de nuestra educación, permitiéndonos además tomar conciencia de lo que nos faltaba hacer o no teníamos»⁶⁵.

Además, las comprobaciones que hicieron las subcomisiones del Inventario en las distintas provincias y pueblos más apartados, pusieron en evidencia serias

⁶⁵ Salazar Romero, C., (1968:475)

contradicciones e incumplimientos de la Ley Orgánica de Educación Nº 9359⁶⁶ que comprometían la democratización de la educación y la expansión de las actividades extra curriculares entre las capas populares.

Visto lo que se conoció objetivamente cuando finalizó la investigación, tiene lugar hacernos la pregunta: ¿para quién realmente se hizo el Inventario de la Realidad Educativa? Siguiendo a este Ministro y promotor del estudio, diríamos que no solo para los integrantes de la comunidad educativa, sino para todos en el Perú. Al no ser una información únicamente para el manejo administrativo interno del Ministerio de Educación, sino una fuente de datos y conocimientos con mucha proyección, útil para expertos en diferentes áreas, el Inventario sirvió también como modelo de trabajo de investigación para otros países de América Latina atentos en esa época a las recomendaciones y resoluciones de importantes eventos internacionales sobre la educación para el desarrollo.

En lo que a la proyección solo dentro del Perú corresponde, según el mismo Basadre, el Inventario estaba destinado a servir: 1) a la comunidad nacional para ahondar su conciencia sobre la importancia de la escuela en el desarrollo del país; 2) a los Poderes Ejecutivo y Legislativo para que con los datos obtenidos pudieran tomar decisiones y dictar normas de interés para la educación nacional; 3) al órgano técnico dentro del Ministerio de Educación para que, tras evaluar la validez de este primer trabajo, se hicieran periódicamente otros inventarios, a fin de mantener actualizados y ampliados los datos que el sistema de planificación iba a necesitar; 4) a las Facultades de Educación, Escuelas Normales o de Formación Magisterial, profesores en ejercicio, investigadores, entidades especializadas (nacionales y extranjeras) y a los interesados en estudiar científicamente el funcionamiento del sistema de educación peruana.

Después de terminado el Inventario, los responsables de la educación nacional pudieron saber claramente a qué desafíos se enfrentaban. Sin duda, las prioridades más urgentes que reclamaban la intervención del poder público, desde la visión desarrollista que imperaba, podemos decir que eran: atacar a fondo el analfabetismo de más del 50% de la población e impulsar la educación de adultos en el marco de la educación permanente; escolarizar a más de un millón de niños para

⁶⁶ Veamos algunas contradicciones e incumplimientos resaltantes de esta Ley. 1.) El artículo 3º imponía pagos por matrícula, exámenes y tasas de enseñanza secundaria. Pero la realidad social imponía el reconocimiento del derecho a la enseñanza secundaria gratuita, ya que el gran número de los que conseguían matrícula procedían de las clases desfavorecidas. 2.) El artículo 132º disponía la apertura de bibliotecas públicas para ayudar a las clases populares. Pero por medio del Inventario se llegó a conocer que los pueblos y pequeñas ciudades no contaban con este importante servicio municipal o estatal; tampoco en los clubes y grupos vecinales había libros, revistas, ni periódicos. 3.) El artículo 134º establecía el deber del Estado y de las municipalidades de fomentar los Patronatos Escolares para así acercar las posibilidades y recursos de la sociedad a las necesidades de la escuela. Pero el poder central y los gobiernos municipales permitieron la intromisión paternalista de los caciques y “notables locales” para imponer su influencia todopoderosa y antidemocrática en asuntos relacionados con la educación. 4.) Los artículos 135º y 141º promovían la erradicación del analfabetismo; sin embargo, el Inventario, quince años después, daba una cifra de analfabetos del 50% de la población.

los que no había aulas ni otros medios indispensables: equipos, mobiliario escolar, material didáctico, etc.; establecer servicios de alimentación infantil para la población escolar; atender adecuadamente el crecimiento de la enseñanza secundaria y superior y la demanda de departamentos de orientación y bienestar estudiantil; reducir las cifras elevadas de abstencionismo, deserción de los escolares; tecnificar y descentralizar el aparato administrativo al servicio de la educación; atender el problema magisterial, dotando a los maestros de un escalafón y un estatuto profesional, promoviéndolos cultural, técnica y económicamente, especialmente a los empíricos o de tercera categoría, que ejercían la profesión sin haber recibido previamente ningún tipo de formación magisterial.

III

Cuando ni siquiera se habían publicado los resultados definitivos del Inventario, el Ministro Basadre, designó algunas comisiones de expertos para que trabajasen directamente en el Ministerio en coordinación con la Comisión de Educación del Parlamento. De acuerdo con las instrucciones del Ministro, las comisiones debían preparar la fundamentación técnica de un paquete de reformas graduales que cumplirían una fase inicial de experimentación. De todas ellas, la prioritaria era la reforma pedagógica de la enseñanza secundaria que, según la tendencia imperante en América Latina, sería dividida en dos etapas: una inicial, de cultura general, con tres años de duración; y otra terminal, de estudios diferenciados orientados hacia la Universidad, y con dos años de duración.

¿Cómo explicar la prioridad otorgada por este Gobierno a la reforma de la enseñanza secundaria? Varios factores están de por medio. Veamos:

- a) En la primera mitad del siglo XX, los mayores esfuerzos de los distintos Gobiernos habían sido destinados a favorecer la expansión de la escuela primaria; con más apoyo a la urbana que a la rural. En la segunda mitad de la centuria había llegado la hora de hacer realidad el mejoramiento de la enseñanza secundaria, dada las nuevas necesidades que tenía el país.
- b) La existencia de serios informes sobre la incompetencia académica de los alumnos que se presentaban a los exámenes para ingresar en las universidades y centros superiores de formación militar. En dichos informes se detallaban las distintas carencias mostradas por los alumnos aspirantes ⁶⁷, atribuyéndole esas deficiencias a la inadecuada

⁶⁷ Veamos tres casos de respuestas incorrectas de los alumnos en los exámenes de ingreso a la Universidad Católica del Perú: En HISTORIA UNIVERSAL: a) Homero es un literato del siglo de Pericles; b) Tomás Moro es un célebre pintor. -----En EDUCACIÓN CÍVICA: a) El Estado es la tierra donde viven los ciudadanos cuando los dirige un Presidente; b) La Constitución dice cuáles impuestos debemos pagar los ciudadanos. -----En FILOSOFÍA: a) El silogismo es la controversia del raciocinio lógico; b) Las operaciones de la **(continúa)**

preparación que recibían en la enseñanza secundaria. Veamos los que dice el Informe de uno de los jurados de ingreso a la Pontificia Universidad Católica:

«Los exámenes escritos revelaron una gran pobreza ortográfica, que el Jurado tuvo en cuenta para la calificación; una gran pobreza del léxico y una evidente dificultad para la síntesis. Los alumnos desconocen el uso de muchos giros y sus pruebas revelan un muy ingenuo criterio de la redacción. Los galimatías abundaron [...] No cabe duda que las pruebas orales son las que han puesto de manifiesto **la crisis de la enseñanza secundaria** (la negrita es nuestra) [...] La razón de la deficiente preparación de los alumnos en materia de lenguaje (ideas lingüísticas, elocución), reconoce su origen en la falta de aptitud o **en la inadecuada preparación de quienes les enseñan**» (la negrita es nuestra).⁶⁸

Por su parte, Carlos Salazar Romero, Presidente de la Comisión para esta reforma, dio su particular explicación:

«Todos los informes de las universidades sobre los exámenes de ingreso de 1958, coinciden en afirmar que el estudiante secundario, formado con los programas vigentes hasta antes de la reforma, sólo ha aprendido a memorizar. Denuncian la carencia casi absoluta de la facultad de razonamiento [...] Abundan en los referidos informes las expresiones “no tiene criterio”, “ha mostrado falta de razonamiento”, “no se les ha formado concepto” o simple y categóricamente “no sabe pensar”. En este aspecto se encuentra la causa decisiva del bajo rendimiento de la instrucción media, desarrollada conforme a los planes y programas que hemos tenido»⁶⁹

Y en forma concluyente, Salazar Romero añade: «Los alumnos en el Perú no estudian, simplemente memoriza; por eso los jóvenes y los adultos no saben pensar»⁷⁰.

- c) El incumplimiento de una de las disposiciones de la Ley Orgánica de Educación de 1941, que disponía la división de los estudios secundarios en dos ciclos. Con el crecimiento de la matrícula y la pluralidad de necesidades e intereses de los educando, se hacía necesario poner en vigencia este mandato de la Ley. Tal vez hasta ese momento había habido cierta renuencia a cumplirlo, porque, como revelaron los datos del Inventario, la falta de profesores de enseñanza secundaria era un hecho manifiesto; y entre estos la mayoría carecía de título profesional o de estudios pedagógicos terminados. Al momento de iniciarse esta

memoria son externas e internas. Unas están en la periferia del cuerpo y las otras en el interior del organismo, en la inserción de los músculos.

En Alzamora Valdez, M., “La Crisis de Nuestra Educación” (Informe del Jurado de Ingreso a la Universidad Católica del Perú, de 8 de mayo de 1950), en revista *Mercurio Peruano*, Nº 278, Lima, mayo 1950, pp.186-187.

⁶⁸ Ibid., p.185.

⁶⁹ Salazar Romero, C., *Principios y Prácticas para la Educación Secundaria en el Perú*, edición Librería Studium, S.A., Lima, 1961, p.59.

⁷⁰ Ibid, p.60.

reforma, el 49,27% (1.598) de los docentes de secundaria tenían título pedagógico o estudios terminados, frente al 50,73% (1.645) que no tenían⁷¹.

- d) En el Perú había una opinión pedagógica favorable a esta reforma, que circulaba como una corriente fuerte en otros países de América Latina inmersos en un proceso de modernización desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial.
- e) Desde 1901 hasta muy entrados los años 50, la enseñanza media peruana mantenía en vigencia un plan de estudios único, enciclopédico, rígido y desvinculado de la vida y circunstancias de los adolescentes. «Este contenido exuberante era propio para una aristocracia intelectual y tenía su justificación cuando la educación secundaria pretendía formar a la clase dirigente»⁷². Pero la tendencia a la rigidez y al enciclopedismo obsoleto empezó a desterrarse en América Latina a mediados del siglo. Fue el Seminario Interamericano de Educación, celebrado en Chile en diciembre de 1954 y enero de 1955, el que marcó el punto de inflexión: sus conclusiones y recomendaciones marcaron el camino de la diversificación del programa de estudios secundarios para adaptarlo a las inclinaciones y necesidades reales de los alumnos. Con los buenos resultados que se venían dando en Argentina, Colombia y Chile, la Comisión designada por el Ministro Basadre en agosto de 1956, realizó en el Perú el diseño de la reforma de la enseñanza secundaria común, dividiéndola en dos ciclos: uno básico común y de conocimientos fundamentales, con tres años de duración; y otro de especialización, con materias diferenciadas (letras, ciencias y comercio-administración) y con dos años de duración.
- f) Finalmente, podemos añadir un factor extraescolar de influencia indiscutible. A partir de los años 50 se inició en el Perú una nueva etapa del movimiento social, portadora de un espíritu anti oligárquico y progresista decidido a luchar por los cambios en la política y en la sociedad. En esos momentos aparecieron nuevos líderes desligados del APRA, que eran personalidades destacadas del mundo académico y de la cultura. Fue también la hora de la aparición de los partidos de clase media (Acción Popular, Democracia Cristiana, Movimiento Social Progresista), cuyas figuras representativas eran profesores de la Universidad⁷³ y, por tanto, conocedores del valor de la educación

⁷¹ Ibid., p.19.

⁷² Ibid., p.17.

⁷³ El líder de Acción Popular era Fernando Belaúnde Terry. El Partido Demócrata Cristiano estaba liderado por Mario Alzamora Valdez. Y una de las figuras más representativas del Movimiento Social Progresista era Augusto Salazar Bondy. Los tres eran conocidos y destacados profesores de universidades limeñas.

media y superior en la formación de una nueva conciencia nacional para la ruptura con el orden social imperante.

En tan renovado escenario nacional, la reforma de la enseñanza media no podía quedar postergada. Un alumnado de distinta composición social había ingresado en los colegios desde comienzos de la década. En la heterogeneidad de la población escolar, los alumnos de clase popular iban en aumento. Y el crecimiento de los estudiantes con expectativas distintas de las de la clase alta había dado lugar a

«numerosos problemas en relación con el contenido de la enseñanza, pues la gran diversidad de capacidades e intereses no pueden encontrar apropiada satisfacción dentro de los moldes de un currículum fijo, enciclopédico y académico, diseñado específicamente dentro de la teoría de preparar a los alumnos para el ingreso a la Universidad»⁷⁴.

Por ello, la reforma era impostergable para atajar la crisis pedagógica existente y para hacer funcional y atractiva la enseñanza que se impartía en los centros escolares secundarios, dándole a esta un sentido incluyente y democrático. «El programa de estudios, –decía Salazar Romero– ya no puede estar organizado en función de minorías selectas, pues debe atender al legítimo derecho de todos a la educación»⁷⁵.

Para realizar su trabajo, la Comisión de reforma de la escuela secundaria presidida por Carlos Salazar Romero, se valió no solamente de los datos del Inventario de la Realidad Educativa, sino también de la opinión especializada de los pedagogos más destacados, del sentir de los padres de familia, de las recomendaciones de los profesores en ejercicio y del criterio de los círculos pensantes. El Decreto Supremo N°10 de Reforma de la Educación Secundaria se expidió en marzo de 1957; y en virtud de su artículo 2º, el nuevo plan de estudios se fue aplicando progresivamente, año tras año, desde el inicio de ese mismo año escolar (en abril de 1957 para los alumnos de primer año) hasta alcanzar su total implantación durante el año escolar de 1961 (para los estudiantes de quinto año). Como veremos a continuación, esta reforma sólo estaba pensada en términos puramente pedagógicos, con la confianza de que en esto y solo en esto estaba la clave de solución del problema de la mala calidad de la enseñanza media. El proyecto de reforma que por Decreto Supremo entró en vigencia el 1º de abril de 1957, podríamos resumirlo en los siguientes puntos:

- 1.- Los estudios secundarios duraban cinco años divididos en dos ciclos. El ciclo básico y común comprendía los tres primeros años, y era el mismo para los alumnos que seguían estudios de especialidad comercial. En tanto que el ciclo terminal o de especialización, con una duración de dos

⁷⁴ Salazar Romero, C., (1961:17)

⁷⁵ Ibid., p.64.

años, estaba dividido, como hemos dicho, en tres especialidades: letras, ciencias y comercio-administración.

- 2.- Para los cinco años de estudios se establecieron tres tipos de actividades de reforzamiento educativo: el estudio dirigido, la orientación y tutoría del educando y las actividades extraescolares.
- 3.- Al final de los cinco años y siempre que hubiese obtenido notas aprobatorias, cualesquiera que fuese la especialidad, el alumno obtenía el certificado de estudios de secundaria completa, que lo habilitaba para solicitar el examen de ingreso a la educación superior universitaria.
- 4.- El plan de estudios no regía para los alumnos que, habiendo terminado la enseñanza primaria, elegían la secundaria técnica. Para ellos existía un plan de enseñanza diferente, al cual se le daba cumplimiento en los institutos técnicos: agropecuarios, industriales, artes y oficios.
- 5.- Atención preferencial a la formación integral de la personalidad del educando, para lo cual se creó un servicio de tutoría y orientación del estudiante. Este servicio había sido recomendado por el Seminario Interamericano de Educación Secundaria de Santiago de Chile.
- 6.- Con la reestructuración del plan de enseñanza y la implantación del estudio dirigido se pretendía desterrar el memorismo –criticado tantas veces por las comisiones de exámenes de ingreso a las universidades y por los estudiosos de la educación nacional– fomentando, en cambio, el ejercicio de la capacidad de razonar. El nuevo plan de estudios tendía a despertar en el adolescente el interés por realizar un aprendizaje activo. Con los lineamientos pedagógicos de esta reforma se pretendía que el alumno en el colegio aprendiese a pensar, desterrando la tendencia a almacenar datos superfluos en la memoria, que pronto los olvidaba. En este proceso, al profesor solo le asistía el papel de guía en la búsqueda del conocimiento a través del estudio activo y creativo. ¿En qué consistía este? En que los alumnos, poniendo en juego sus propias aptitudes y potencialidades, realizaran: la observación directa de los hechos, el uso de fuentes de información diversas y seleccionadas (bibliografía, documentos, fuentes verbales, etc.), la lectura razonada y comentada en grupo, excursiones, visitas de comprobación y toma de contactos directos, el uso de ayudas audiovisuales, la redacción de informes y resúmenes, la exposición argumentada de los distintos temas, y la participación en los debates que fuesen necesarios.

IV

Para contribuir a la formación integral de la personalidad del educando, el Decreto Supremo promulgado en marzo de 1957 implantó el servicio de tutoría y orientación como una actuación personalizada de los especialistas en favor de los alumnos adolescentes. Para Salazar Romero esta es la aportación más destacable de la reforma de la enseñanza media de 1957, adaptada al Perú desde la experiencia educativa de los EE.UU.

La tutoría y orientación del estudiante no se había dado antes en los colegios y escuelas del país. Solamente una experiencia aislada se había dado en el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe de Lima, en 1948; pero dada su improvisación, sus resultados fueron de escaso valor pedagógico y social. Después de este primer intento se seguía constatando que hacía falta un servicio de ayuda y comprensión dirigido a los alumnos para evitar tantos casos de fracaso escolar; la tarea de los colegios no podía quedar circunscrita a únicamente impartir instrucción o, mejor dicho, al dictado de un conjunto de asignaturas. Y el control y evaluación de la conducta no podían permanecer en manos de personas sin formación y sin conocimiento de la personalidad del adolescente: los auxiliares de educación o inspectores de disciplina, encargados de vigilar y mantener autoritariamente el orden en las aulas con unos modos operantes que poco tenían que ver con la naturaleza y fines de un centro educativo.

Ya en 1954 se había dado un avance en dirección a la implantación del servicio de orientación del educando. Se trata de un Proyecto de Ley de Educación Secundaria que elaboró una Comisión presidida por el jurista y profesor universitario Mario Alzamora Valdez. Este Proyecto introducía como parte del programa escolar el servicio de orientación personal del alumno destinado «al desarrollo de la responsabilidad, a la observancia de la disciplina, a la urbanidad y el aseo, mediante la guía, el consejo y el sistema tutorial»⁷⁶.

Partiendo de que la tutoría es un servicio especializado, su ejercicio como función educativa requiere que los educadores especializados mantengan contacto directo con los alumnos, dentro y fuera de las aulas, para actuar convenientemente ante las situaciones difíciles de los educandos tutelados: desadaptación al entorno social o familiar, trastornos de la personalidad, enfermedades agudas o crónicas, desnutrición, agresividad indiscriminada con el medio que los rodea, carencias sensoriales y motrices, deficiencia mental, conflictos culturales y otros factores negativos que atentan contra el rendimiento escolar, el interés por los estudios y el desarrollo humano de los adolescentes.

⁷⁶ Ibid., p.97.

Por su parte, la reforma de 1957 impulsada por Basadre entendía la tutoría y orientación del educando como un conjunto de servicios enlazados y complementarios destinados a apoyar al estudiante de secundaria en las diversas facetas de su vida personal (psicológica, sanitaria, sexual, cívica, moral y social) y de su formación escolar. De acuerdo con los aportes de la doctrina pedagógica y el avance de los valores democráticos que inspiraban esta reforma, el educando no podía seguir siendo considerado como un objeto pasivo en el proceso educativo, sino, por el contrario, como el sujeto conscientemente hacedor de su propia formación. Con esta concepción participativa y de cooperación con los alumnos para evitar el fracaso escolar, el sistema de tutoría y orientación del estudiante establecido por la reforma de 1957 sentó las bases de un mecanismo más completo en cuanto instrumento de ayuda a los educandos de todos los niveles y modalidades del sistema, que fue creado por la Reforma Educativa de los años 70: el Servicio de Orientación del Educando y Bienestar Estudiantil.

V

Aparte del Inventario de la Realidad Educativa y de la Reforma de la Educación Secundaria, ¿qué otros aspectos resaltantes tiene este período de la educación nacional? Pasada la dictadura de Manuel Odría y restablecido el imperio de la legalidad durante el segundo Gobierno de Manuel Prado, en la universidad se abrió paso un nuevo período –muy politizado– del movimiento estudiantil, que se prolongó hasta las décadas de los 60 y 70. La configuración social de la Universidad se había modificado con el ingreso de alumnos procedentes de los grupos emergentes favorecidos por el crecimiento de la economía urbana. En el centro del escenario social apareció una conciencia crítica dispuesta a denunciar una realidad nacional aquejada de serios conflictos por tanta desigualdad y exclusión social.

La estabilidad política que hubo durante este Gobierno de Prado Ugarteche, no impidió que la universidad se convirtiera en activo foco de protesta y rebeldía juveniles. Las contradicciones del orden social imperante en el país y la falta de una política económica que escuchase el reclamo de la mayoría daban pie a la protesta idealista de los alumnos universitarios. En esta nueva atmósfera de confrontación y de compromiso con los ideales de transformación del país, tuvieron un papel relevante dos grupos de vanguardia convencidos de que la agenda del Perú no admitía componendas ni demoras. Por una parte, un sector juvenil del Partido Aprista Peruano (PAP), pensante y rebelde con la dirección de su Partido por el pacto de apoyo total al Gobierno conservador del Presidente Prado. Por otra parte, y casi en paralelo, otro sector de líderes jóvenes que por percibir los estragos de la alianza de la oligarquía nativa con el capital extranjero, se sintieron atraídos por los postulados anti imperialistas y anti oligárquicos y por las ideas de lucha por la liberación nacional de comienzos de los años 60. Fue este segundo grupo el brote

inicial de las fuerzas sociales que se dieron el encuentro en una dinámica histórica activada desde el estallido del vigoroso movimiento campesino en los Andes del Sur, y que recibieron la irradiación triunfal que tuvo la Revolución Cubana en América Latina.

Estos factores históricos coadyuvaron a la politización de los estudiantes universitarios y elevaron el tono de la protesta de los mismos. Si bien es cierto que el uso politizado de la Universidad no era algo nuevo, ya que el aprismo lo había llevado al interior de los claustros desde “el oncenio” de Leguía y lo había ahondado durante el trienio de Bustamante y Rivero, sin embargo, la politización que se reactivó en el segundo Gobierno constitucional de Manuel Prado, –sin renunciar a los principios de la Reforma Universitaria de los años 20 (autonomía académica y administrativa, libertad de cátedra, participación estudiantil en el gobierno de la institución, proyección a la comunidad)– fue un proceso de enfrentamiento abierto para acabar con la hegemonía aprista, que desde los años 60 cedió su lugar a los grupos de izquierda influidos por el marxismo, que preconizaban la revolución. La señal más clara de este cambio de protagonistas fue que la entonces respetada Federación de Estudiantes del Perú (FEP), el máximo organismo de representación de los alumnos universitarios, dejó definitivamente de estar en manos de los dirigentes estudiantiles apristas. El PAP estaba demasiado comprometido con los intereses de la derecha.

El movimiento estudiantil de la segunda mitad de los años 50 surgió con una bandera política en la mano: el rechazo al ordenamiento político social oligárquico del Perú. Como movimiento de lucha defendió, en primer lugar –y como sostuvo el profesor Bernales Ballesteros⁷⁷ –, un programa en favor de la institución universitaria: mejora de los planes de enseñanza⁷⁸, autonomía, más recursos económicos e infraestructuras, libertades y derechos democráticos de los profesores y alumnos. Pero en lo esencial de su horizonte estaba la acción política como muestra de su compromiso con el cambio de rumbo que el Perú necesitaba. Este movimiento juvenil no tenía un proyecto pedagógico para la Universidad; pero sí tenía un ideal de lucha contra el subdesarrollo y su elemento determinante: la dominación del conjunto de la nación por el poder imperialista y sus aliados, las familias más poderosas del país.

La defensa de un programa de exigencias en favor de la Universidad, respaldada por el prestigio social de su estamento joven, durante este Gobierno dio

⁷⁷ Bernales Ballesteros, E., (noviembre 1974:41-42)

⁷⁸ Este planteamiento suponía el cuestionamiento de la Universidad tradicional como “fábrica” de profesionales liberales. En ese momento se sentía la necesidad de modernizar la educación superior para adaptarla a las necesidades reales del país, que exigían una revisión de los contenidos académicos y la creación de nuevas carreras universitarias: Administración de Empresas, Ingeniería (varias ramas), Planificación, Administración Pública, Economía, etc.

uno de los mejores resultados obtenidos por la dirigencia estudiantil en la 2ª mitad del siglo XX: la promulgación de la Ley Universitaria N° 13417, en 1960, en virtud de la cual se restableció la autonomía académica y administrativa –quebrantada por el Gobierno del General Odría–, así como también la libertad de la cátedra para expresar su pensamiento, y la participación de los representantes estudiantiles en el gobierno de la institución, en la proporción de un tercio. En este momento de avances de la educación universitaria y de creación de nuevas áreas de estudios superiores tecnológicos, la Ley 13417 hizo posible la conversión de la Escuela Nacional de Ingeniería en Universidad Nacional de Ingeniería (UNI) y de la Escuela Nacional de Agricultura en la Universidad Nacional Agraria (UNA), ambas en Lima.

No obstante, estimamos necesario resaltar la notable actuación de la FEP más allá de los recintos universitarios, a comienzos de los años 60, y por lo cual se ganó un sitio especial en la consideración pública nacional. El sentido de responsabilidad de los estudiantes y graduados universitarios al intervenir en los asuntos de interés general, los legitimó ante la sociedad. Una parte de esta veía con respeto el compromiso de la juventud estudiantil con los problemas más acuciantes de la realidad nacional. La sensibilidad de los estudiantes peruanos se mostraba receptiva ante la onda expansiva de históricas experiencias de transformación social en Bolivia, Guatemala, Brasil y, por supuesto, Cuba. La céntrica Casona de la Universidad de San Marcos, en Lima, era un vivero de inquietudes docentes y estudiantiles que exigían pensamiento y acción.

En este contexto de escasos precedentes, se dio un inesperado episodio que, por su efecto político-social, puso de manifiesto el prestigio alcanzado en esos momentos por la dirigencia del movimiento estudiantil: la detención y violación⁷⁹ de un grupo de líderes universitarios encerrados en el local de San Marcos, produjo una crisis del Gobierno nacional de tal envergadura que el Jefe del Ejecutivo se vio obligado a destituir a dos de sus ministros. Sin duda, este era un hecho insólito en el Perú. La imagen de la FEP y la Universidad salieron favorecidas de este episodio político; ambas habían conseguido el apoyo solidario de algunas organizaciones sociales y fuerzas políticas contrarias al Gobierno, desde donde se expresó la repulsa que mereció la vejación infame infligida a una parte de la comunidad universitaria.

Con la reactivación politizada del movimiento estudiantil universitario, el bloque anti oligárquico y anti imperialista nacional hizo notables progresos, pues adquirió nuevas energías sociales y se vio beneficiado con la ampliación de la conciencia crítica contra la dominación interna de las pocas familias “dueñas” del país, que oficiaban de centinelas del desmedido poder del capital extranjero con intereses en el Perú y el resto de América Latina. El clímax de la politización estudiantil en esta etapa histórica del Perú, se alcanzó a mediados de la década: en

⁷⁹ Bernal Ballesteros, E., (noviembre 1972:41-42)

el brote de guerrillas que se dio en distintos puntos de los Andes, tuvieron participación algunos líderes y destacados activistas procedentes de los centros de estudios superiores.

Este grado de implicación juvenil no podía haber sido de otra manera. La actuación idealista de los universitarios y su implicación en la política estaban marcadas por el entusiasmo ideológico, el tono crítico de su análisis y discurso, el coraje moral y alta dosis de inconformismo. Como dijera años después uno de los líderes estudiantiles de los años 60: «Los que veníamos a las aulas universitarias no podíamos dedicarnos solo a estudiar; nos dedicábamos también a la política, porque sentíamos mucha inquietud y preocupación por los problemas más serios del país»⁸⁰.

Así, rápidamente, dejamos esbozadas las notas fundamentales de este período de la historia de la educación superior peruana, en el que también se dio la desaparición de la hegemonía que durante décadas había tenido el aprismo en el magisterio nacional. En los años 60, las universidades crecieron en número: de 9 hasta 1959 (ocho estatales y una privada) pasaron a 31 en 1969 (aumentaron en 13 estatales y 9 privadas). Sin embargo, hay que destacar que

«Estas universidades se crearon sin obedecer a un planeamiento de la educación superior, sin estudios de las necesidades regionales ni nacionales, algunas se crearon a imagen de universidades mayores más antiguas, sin equipo pedagógico, ni infraestructura necesaria y con docencia improvisada»⁸¹.

Por su parte, la demanda de matrícula universitaria también experimentó un crecimiento muy significativo: de 30.983 alumnos en 1960 subió esta cantidad a 64.541 en 1965 y llegó a 93.903 alumnos en 1968⁸². Como resultado del crecimiento que revelan todas estas cifras, se modificó la composición social de la población estudiantil universitaria; la puertas de la institución se abrieron a los sectores populares, que vieron la educación superior universitaria como un medio de ascenso social, aunque esto para muchos jóvenes quedase tan solo en expectativa, pues el aparato productivo y el mercado laboral no tenían la capacidad de absorber la oferta de profesionales titulados que habían ido a prepararse a las universidades. Esta frustración causó una crisis de la educación superior que no podía dejar de suceder y que se manifestó con agudeza en la década siguiente, en los años 70.

⁸⁰ Vázquez Rebaza, M., (exdirigente estudiantil universitario), anexo a la carta enviada al autor de este trabajo, Trujillo, 14/04/1983.

⁸¹ Alarcón, R., *La Universidad Peruana: Realidad y Problemas 1969-1979*, Comisión Nacional Interuniversitaria, Lima, Surco, agosto 1980, pp.30-31.

⁸² Bernalles Ballesteros, E., (noviembre 1974:64)

1.6 LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO Y EL GOBIERNO DE FERNANDO BELAÚNDE (1963 – 1968)

En julio de 1963, Fernando Belaúnde Terry asumió el cargo de Presidente de la República en un clima de gran expectativa ciudadana, dada la promesa electoral que había hecho de iniciar el cambio de las estructuras del país: reforma agraria, reforma de la empresa, nacionalización de los yacimientos de petróleo, democratización del crédito, universalización de la educación, etc. La clase media urbana, la juventud y hasta algunos grupos de la izquierda hicieron posible el triunfo de este líder.

El nuevo equipo que empezó a gobernar llegó con la voluntad política de modernizar la economía y la sociedad desde una visión que implicaba al Estado como promotor del desarrollo. En los años 60, la política económica en el Perú y el resto de América Latina estuvo marcada por el desarrollismo, que no era sino la tendencia a la modernización de las sociedades dependientes y su estructura productiva, siguiendo la pauta marcada por los países capitalistas más avanzados. Para el caso de países subdesarrollados como el Perú, «Se trata de seguir el camino ya recorrido por los países desarrollados –capitalistas en nuestro caso– para llegar a una modernización efectiva de nuestras estructuras sociales»⁸³. Y Augusto Salazar Bondy, en esta etapa de su pensamiento, decía:

«Sabemos que el progreso del Perú depende de su adaptación a las formas más avanzadas de la economía moderna, que es una economía industrial. La transformación de nuestra estructura económica exige una pronta y vasta asimilación de la tecnología de occidente»⁸⁴

El pensamiento tecnocrático acerca del desarrollo produjo un salto novedoso en el mundo de las ideas sociales, políticas y económicas latinoamericanas. La existencia de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) fue decisiva para que con esta nueva visión económica se configurara en un cuerpo doctrinario, que no postulaba la cancelación del capitalismo, porque no atacaba lo esencial del sistema de poder imperante. Por su economicismo, el desarrollo consistía en la expansión económica sobre la base de una industria nacional competitiva que fortaleciera el poderío del país y elevara el nivel de vida de sus habitantes.

En América Latina, una de las nuevas corrientes de pensamiento de los años 60, de tendencia progresista, hizo notables aportaciones al estudio científico y al esclarecimiento de los problemas estructurales que, por ser de raíz común, requerían de soluciones comunes. Algunos pensadores y científicos sociales contribuyeron al análisis de las ideas y alternativas desde la perspectiva marxista de

⁸³ Andrade Talledo, R., *Salazar Bondy: cultura de la dominación y educación*, Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación en la Universidad de la Sorbona, (copia cedida por su autor), París, 1979, p.23.

⁸⁴ Ibid., p.24.

interpretación de la realidad económico-social. En estas condiciones, en América Latina se produjo el apogeo de las ciencias sociales y su soporte epistemológico, que aportaron métodos, categorías e indicadores para el conocimiento de la realidad nacional de esos países. La ideología dominante se mostraba incapaz de plantear alternativas y ni siquiera daba muestras de poder explicar los cambios que estaban sucediendo en la sociedad.

En el mundo, el impacto de las ideas filosóficas y sociales avanzadas se dejó sentir entre los jóvenes, portadores de una actitud contestataria y antisistema. El ideal de la revolución contribuía a forjar muchas ilusiones en la generación joven, insatisfecha ante la tónica burguesa reinante y las pautas de vida que ofrecía el sistema. Los jóvenes no querían permanecer indiferente ni silenciosos, porque esto constituía una especie de mutilación. «Todo pareció posible en los sesenta. Incluidos, casi como una obligación, los sueños, las quimeras, los delirios»⁸⁵. En ese clima romántico, el protagonismo de la juventud fue uno de los principales signos de la década. Fue un protagonismo jamás alcanzado en anteriores etapas de la historia, que se extendió por el planeta como lo demostraron los acontecimientos de Woodstock, París, Praga y Tlatelolco. La movilización y la denuncia juveniles contribuyeron a forjar una conciencia crítica sobre todo lo que estaba mal hecho en este mundo, y que debía ser erradicado para dar paso a un hombre nuevo en una sociedad mejor.

La repercusión de este fenómeno mundial, en el Perú se hizo sentir en un momento que coincidió con una corriente social de exigencias y reivindicaciones de los más desfavorecidos. Concretamente, la educación como servicio público costado por el Estado, era desde la década anterior una extendida aspiración ciudadana y, entre las políticas sociales, la de mayor demanda de la población. En esos momentos, tener una matrícula escolar asegurada se había convertido en el gran anhelo de las familias, que cayeron en una suerte de espejismo, esperando encontrar en la escolarización de sus hijos la vía de solución milagrosa de tantos sueños y expectativas sociales. En respuesta a estos anhelos, en los distintos puntos del territorio nacional el Gobierno llevó a cabo un programa de trabajo popular y comunitario denominado Cooperación Popular, con el cual aumentó considerablemente el número de escuelas, colegios, institutos técnicos secundarios y centros de formación magisterial que había creado el Gobierno de Odría, otorgando, por otro lado, su apoyo político para la puesta en marcha de nuevas universidades, que algunas veces se crearon precipitadamente, sin los requisitos mínimos para su buen funcionamiento.

Desde su primer mensaje a la nación, el 28 de julio de 1963, el Presidente Belaúnde Terry anunció que la política educacional de su Gobierno estaría al servicio

⁸⁵ Jara, U., "La Década Prodigiosa", en revista *Debate*, Nº55, vol. XI, Lima, 1989, p.42.

del desarrollo del país; o sea, la educación contribuiría a formar los recursos humanos y los cuadros técnicos requeridos por las nuevas actividades económicas en crecimiento. Pero, ¿cómo llevar a efecto este objetivo nacional? Según expuso el primer mandatario al asumir su cargo y lo reiteró un año después en el Parlamento, su estrategia pasaba por dar solución a tres grandes problemas: edificar una amplia red de construcción de locales escolares para dar cabida a la creciente demanda de matrícula escolar, de modo que no quedasen niños ni jóvenes sin aulas; atender las demandas profesionales de los maestros, dignificándolos económica y socialmente y elevando su formación profesional y culturalmente para que mejorasen en sus rendimiento docente; por último, combatir la exclusión social de la mayoría, incorporándola a los beneficios de la educación, la cultura y el avance tecnológico: “Que la educación vaya al encuentro del educando”, decía un documento suscrito por los dos partidos del Gobierno.

Como ya hemos dicho, la educación para el desarrollo nacional fue el objetivo central de la política educacional y de la correspondiente inversión pública en el Perú, que había empezado con el Gobierno de Odría y avanzó con el de Belaúnde. En los demás países latinoamericanos los Gobiernos también hacían esfuerzos notables de políticas educacionales desarrollistas basadas en las recomendaciones de la Conferencia de Educación, de Santiago de Chile, de 1962: dar la mayor expansión a la escuela y alcanzar el objetivo de la plena escolarización. Para el desarrollismo, la mejora de América Latina dependía de los mejores resultados de la inversión capitalista, y esta, a su vez, requería del mayor rendimiento de la fuerza de trabajo. El Gobierno de Belaúnde Terry compartía esta visión expresada en una de sus intervenciones del Presidente en el Parlamento: «[...] se puede definir la política educacional de nuestro régimen como un esfuerzo planificado para implantar en nuestro país un sistema escolar que abarque a las grandes mayorías y permita realizar el desarrollo [...]»⁸⁶. Y en julio de 1966, en la misma sede del Poder Legislativo, declaró: «[...] se está vinculando, por primera vez, la obra educacional con la formación de recursos humanos necesarios para el desarrollo»⁸⁷.

Vemos, pues, que en el mensaje del Presidente hay una referencia explícita al esfuerzo de planificación de la política educacional. En el Perú tuvo su antecedente, más que en el Plan de Educación Nacional de Mendoza Rodríguez, en el Inventario de la Realidad Educativa promovido por Jorge Basadre. Se había llegado al convencimiento de que la planificación de la educación era un proceso conveniente para organizar las ideas, los recursos y las estrategias conducentes a la consecución de las metas y objetivos trazados por el Estado. Por ello, esta planificación debía estar basada

⁸⁶ Belaúnde Terry, F., *El Perú Construye*, (mensaje al Congreso Nacional), tomo II, Lima, 28/07/1964, p.551.

⁸⁷ Belaúnde Terry, F., *El Perú Construye*, (mensaje al Congreso Nacional), Lima, 28/07/1966, p.537.

«en un estudio cuidadoso de las necesidades educativas del país y de sus diversas regiones, en una distribución eficiente de los recursos humanos y materiales disponibles y en una coordinación de los planes de desarrollo educativo con los planes generales de desarrollo nacional»⁸⁸

Y para dar cumplimiento a las metas que la planificación marcaba, en el quinquenio 1963-1968 el Estado llegó a invertir hasta el 24% del Presupuesto General de la República en la expansión y mantenimiento de los servicios de educación escolarizada. Con este esfuerzo fiscal del 24%, uno de los más altos de la Región, el Gobierno buscaba universalizar la matrícula en los niveles de la enseñanza primaria y secundaria, y ganar la batalla contra la exclusión social, sabiendo que para un elevado número de alumnos en el Perú y América Latina la experiencia más dura que tenían a una edad temprana era el fracaso escolar.

Desde una visión global de la política educacional del Gobierno de Belaúnde Terry, diremos que esta tuvo tres ejes principales de realización. Veamos:

a) **La gratuidad de la enseñanza en todos los niveles del sistema de educación**

Dentro del primer año de este período político, el Gobierno y los partidos de la oposición (el PAP y la Unión Nacional Odriísta), conscientes del apoyo creciente que recibía el movimiento popular desde sectores urbanos medios (intelectuales, profesores, empleados bancarios), consensuaron en el Parlamento la aprobación de la Ley Nº 14693 o Ley de la Gratuidad de la Enseñanza. Por disposición de esta norma legislativa, no solo era gratuita la enseñanza primaria, sino también la secundaria (común y técnica), la formación magisterial y los estudios universitarios. Así quedó universalizado en el Perú el derecho a la educación pública, incluida la pre escolar.

Con la promulgación de esta Ley se daba cumplimiento a una aspiración popular que iba en progresión desde la década anterior, y con la cual las fuerzas políticas del sistema buscaron su legitimación ante la ciudadanía. “Desarrollo con democracia” era una frase algunas veces pronunciada por el Presidente de la República. Las fuerzas políticas con poder buscaban cohesionar los elementos heterogéneos de la nacionalidad a través de un proyecto de modernización desarrollista, en cuya base económica estaban la reforma de la propiedad de la tierra agraria y la industrialización por sustitución de importaciones, en tanto que la democratización de la educación debía formar los recursos humanos necesarios para llevar a cabo la empresa modernizadora.

⁸⁸ Vera, O., “La Situación y los Requisitos Educativos en América Latina”, en *Aspectos Sociales del Desarrollo Económico de América Latina I*, UNESCO, Lieja (Bélgica), 1962, p.328.

No obstante, universalizar por ley el derecho a la enseñanza no era suficiente en una nación como el Perú, en donde los elevados porcentajes de pobreza crítica y marginación social eran determinantes del escaso nivel de cultura y escolarización (un promedio de tres años de asistencia a la escuela), y con índices de analfabetismo y atraso propios de sociedades pre modernas. En las Bases para el Plan de Gobierno, un documento político suscrito por los partidos que sostenían al Gobierno, –Acción Popular y Democracia Cristiana– sus autores consideraban que

«entre educación y niveles de vida rige el principio de causación circular. Las posibilidades de educación no son mayores porque los bajos niveles de ingreso lo impiden y, recíprocamente, no se elevan los niveles de ingresos, porque –además de otras causas– la ignorancia no lo permite»⁸⁹.

En realidad, ninguna medida de mejoras para las clases populares que estuviera desligada de los factores económico-sociales del sub desarrollo, podía tener éxito y sostenibilidad. La pobreza, el atraso y los privilegios de una minoría social poderosa, impedían que la inmensa mayoría de los educandos tuviesen asegurado su derecho básico a la alimentación, vestido, vivienda, salud, útiles escolares y otros medios indispensables para el desarrollo personal de los niños y adolescentes. En tales condiciones, la gratuidad de la enseñanza no era suficiente. Por falta de medios fundamentales para los estudiantes, la asistencia a clases estaba condenada a ser irregular, mayormente, en las zonas aborígenes de la Sierra y la Selva, lo mismo que en los barrios marginales de las ciudades; en todas estas, una parte de los alumnos matriculados se veía obligado a no asistir o a desertar tempranamente. Esto es, a fracasar irremediablemente, si no habían fracasado antes engrosando las cifras del analfabetismo por su condición de personas en situación de exclusión.

«Obviamente, la condición de analfabeto está estrechamente asociada a la condición de pobre, de desempleado o subempleado, de habitantes de zonas rurales y pertenecientes a alguna etnia indígena»⁹⁰.

En definitiva, la falta de condiciones económico-sociales dio lugar a que la gratuidad de la enseñanza no se convirtiera en un logro completo. No obstante, porque estableció la universalización del derecho a la educación en todos sus niveles, esta norma legislativa tiene su sitio propio en la historia de la educación peruana. Además, se trata de una Ley que tomaba en cuenta a una de las disposiciones de la Constitución vigente: la obligación de las empresas de llevar los servicios educativos a los trabajadores del campo y la ciudad. El hecho más señalado que se dio

⁸⁹ Alianza Acción Popular-Demócrata Cristiano, *Bases para el Plan de Gobierno*, (Texto Preliminar), Lima, abril 1963, p.74.

⁹⁰ Tedesco, J.C., “La Década Perdida” (Analfabetismo, Democracia y Desarrollo en América Latina), en Temas de Nuestra Época, Suplemento de *El País*, Nº114, año IV, 18/01/1990, p.6.

en concordancia con este mandato constitucional, fue la coordinación – en el marco de la Reforma Agraria iniciada por este Gobierno– entre los Ministerios de Educación y Agricultura para dar cumplimiento a uno de los fines sociales de la reforma que se estaba dando en el campo. Para esto, ambos Ministerios se debían complementar en la ejecución de programas de educación de adultos y educación para el trabajo: alfabetización campesina, adiestramiento técnico, formación ocupacional, etc.; pero también en el intercambio de recursos humanos cualificados y de medios materiales disponibles (infraestructura, equipos), incluida la obligación de las empresas y propietarios de contribuir al sostenimiento económico de escuelas, talleres y proyectos para la formación técnica de sus trabajadores.

b) Un plan de construcciones escolares

El Gobierno de Belaúnde Terry tuvo especial voluntad política para dedicar recursos públicos –complementados por aportaciones comunales– a la construcción de instalaciones e infraestructuras varias: carreteras, obras de irrigación agrícola, edificios públicos para la Administración, viviendas para la población urbana, centros escolares, etc. En lo que se refiere a edificios, instalaciones y equipos para la educación, este Gobierno tomó nota del déficit de infraestructuras, implementos y equipos reflejado en el Inventario de la Realidad Educativa Nacional. Gracias a este estudio, el Estado y las familias pudieron saber fehacientemente que buen número de alumnos de las zonas rurales y barrios marginales de las ciudades se veían obligados a sentarse en el suelo, porque faltaban pupitres en las escuelas.

Ante esta realidad deficitaria, los planes de desarrollo de la educación nacional le marcaron a este Gobierno una meta exigente, que tenía como precedente el plan de construcciones escolares del período del Presidente Odría; el reto consistía en que al finalizar el período de seis años del Presidente Belaúnde, el Estado debería haber construido un número de aulas acorde con el crecimiento de la matrícula escolar, manteniendo de este modo el mismo ritmo de inversión que otros Gobiernos desarrollistas de América Latina, así como el cumplimiento en clave nacional de las recomendaciones hechas en esa década por las Conferencias de Punta del Este y Santiago de Chile, para que ningún menor en edad escolar se quedase sin escuela y para que disminuyera el número de analfabetos en el Perú.

Por eso, desde 1963-1964 se cumplió en el Perú un vasto programa de construcciones, equipamiento, renovación y mantenimiento de locales escolares, para cuyo desarrollo el Ejecutivo no dudó en recurrir a la ayuda de las comunidades de base y a la cooperación internacional: el Banco

Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Alianza para el Progreso (EE.UU). En una de sus comparecencias en el Parlamento, Belaúnde declaró:

«Al comenzar el presente régimen, el déficit –se refería a la falta de centros escolares– era, pues, considerable; razón por la cual el Poder Legislativo y el Ejecutivo promovieron la construcción de planteles para la educación de grandes masas que, cautivadas por la gratuidad de la enseñanza, demandaban su derecho a la educación»⁹¹

Sí, así fue. El Ministerio de Fomento y Obras Públicas comenzó construyendo aulas para los niños del nivel preescolar y enseñanza primaria, amplió y reformó muchos centros de educación secundaria, instaló talleres y equipos para formación técnica –se intentó la construcción de edificios para los Colegios Regionales o centros de formación de técnicos de mando intermedio– y se les dotó de medios materiales a las Escuelas de Formación Magisterial. Dentro de este conjunto de recursos disponibles, merece especial atención la singularidad uno de ellos, que provenía de las poblaciones pequeñas, comunidades indígenas y grupos humanos asentados en el medio rural: el trabajo sacrificado, solidario y, por supuesto, no retribuido de los vecinos y familias, inspirado en un sistema de valores y tradiciones heredado de la lejana época del Perú prehispánico, que demostró el espíritu comunitario y la responsabilidad social de quienes no tenían para aportar nada más que su ingenio personal y su fuerza de trabajo.

c) **Aprobación del Estatuto y Escalafón del Magisterio Nacional**

El Gobierno de Manuel Odría y el de Manuel Prado habían tratado de regular el ejercicio de la docencia mediante resoluciones y reglamentos que no llegaron a convertirse en un verdadero escalafón, técnicamente estructurado. Además, la opinión del gremio no había sido consultada. Y el Partido Aprista, copartícipe del poder en 1956-1962, no constituyó un apoyo efectivo a las reivindicaciones magisteriales por sus concesiones y compromisos con un Gobierno de la derecha conservadora.

Por eso, los años 60 se iniciaron con un extendido sentimiento de malestar en el magisterio peruano; las remuneraciones y la formación profesional de los educadores estaban muy desatendidas por su empleador, el Estado. A comienzos de la década, las protestas iban en aumento cada día y los conflictos se llegaron a agudizar hasta desembocar en las dos primeras huelgas nacionales (en 1960 y 1961) convocadas por las organizaciones representativas del magisterio. Los huelguistas no sólo exigían una mejor remuneración y la promulgación de una norma

⁹¹ Belaúnde Terry, F., *El Perú Construye*, (mensaje al Congreso Nacional), Lima, 28/07/1965, p.513.

legislativa que los dignificase socialmente y les brindase seguridad laboral. A la vez, esperaban ser reciclados y recibir la formación profesional y académica que la mayoría no tenía.

Una realidad verdaderamente frustrante para la calidad de la enseñanza era la existencia de un número considerable de docentes que carecían de estudios post-secundarios y de título para ejercer el magisterio; a estos el Ministerio de Educación los tenía clasificados como profesores de segunda y tercera categoría⁹². En realidad, este problema revestía gravedad. Un experto del Centro de la UNESCO para Latinoamérica lo comprobaba en la Región:

«La verdad es que muchos de estos maestros no sólo carecen de preparación profesional, sino que, en una alta proporción, apenas han completado ellos mismos su educación primaria. La enseñanza que pueden dar en estas condiciones es generalmente limitada, ineficaz y poco inspiradora y, en alguna medida, responsable del alto grado de deserción escolar [...]»⁹³

Por ello, el Plan Nacional de Educación de este Gobierno marcó como una de sus objetivos principales «La elevación de los niveles técnico, profesional y económico del magisterio»⁹⁴

En agosto de 1963, poco después de comenzar el nuevo Gobierno, el Ministro de Educación, Francisco Miró Quesada, recibió un exigente pliego de reivindicaciones magisteriales, que fue motivo de la más inmediata atención política. Ese mismo mes se constituyó una Comisión con la participación de representantes sindicales de los maestros y de las asociaciones de padres de familia, que se puso a trabajar en la elaboración de una propuesta de solución del problema magisterial, antes de que el debate se abriese en el Parlamento nacional. Esta Comisión realizó su cometido sin poder evitar las interferencias de los partidos gubernamentales y de la oposición, interesados en congraciarse con los sindicatos magisteriales. No obstante, el debate público y la discusión técnica del tema en eventos educativos extraordinarios se situaron por encima de las componendas intentadas por los partidos, y tuvieron continuidad el año siguiente:

«En enero de 1964 se realizó el IV Congreso Nacional del SNMPP – Sindicato Nacional de Maestros Primarios del Perú– y el I Congreso Pedagógico de Educación Primaria auspiciado por el Ministerio de Educación. En ambos certámenes, la necesidad de una ley que

⁹² En la segunda mitad de este Gobierno se advertía una tendencia creciente de los profesores de 3ª categoría: en 1966 eran el 18,4%; en 1967, el 20,2%; en 1968, el 23,6%.
En Pajuelo, M.M., “Formación Magisterial”, en *Atlas Histórico Geográfico y de Paisajes Peruanos*, Editor Instituto Nacional de Planificación, Lima, p.314.

⁹³ Vera, O., (1962:324)

⁹⁴ Alianza Acción Popular-Demócrata Cristiano, (abril 1963:84)

otorgase status profesional y económico al maestro, fue el tema principal.»⁹⁵

Esta dinámica de activismo sindical y controversias de los partidos para intentar ampliar sus ámbitos de influencia, continuó desarrollándose con enfrentamientos violentos y eventuales demostraciones de disparatada belicosidad⁹⁶, durante el año 1964. En junio de ese año, las organizaciones sindicales de los maestros consiguieron paralizar la actividad escolar en todo el país. Las acciones sindicales de ese mes «constituyeron un arma de presión que expresaba el descontento generalizado del magisterio frente a un Ejecutivo y a un Parlamento que eran incapaces de satisfacer sus demandas»⁹⁷. Esa paralización docente fue la respuesta del gremio por el estancamiento en el Senado del proyecto de Ley, después de haber sido aprobado en la Cámara de Diputados. Ante la presión magisterial, cada vez más intensa y apoyada por distintas organizaciones de trabajadores, reaccionó el Gobierno, y con la firma conjunta del Presidente y el nuevo Ministro de Educación, General Montagne Sánchez, el 13 de noviembre de ese año fue promulgada la Ley N° 15215 conocida como el Estatuto y Escalafón del Magisterio Nacional.

Con posterioridad, en mayo de 1965, el Poder Ejecutivo aprobó la reglamentación de esta Ley y otra medida, por las cuales se reguló la aplicación del aumento progresivo de las remuneraciones de los maestros de la enseñanza pública. El dato histórico que debemos dejar registrado es que con la aprobación de esta norma legislativa y su reglamentación posterior, el objetivo central de la lucha sindical y política magisterial de tantos años había conseguido la aprobación de los Poderes del Estado. Dos estudiosos y conocedores del desarrollo de la educación peruana, Andrés Cardó Franco y Graciela Ruiz Durand, han dejado escrito:

«La Ley 15215 del Estatuto y Escalafón del Magisterio peruano constituye una de las conquistas más trascendentes reclamadas por las generaciones de maestros desde 1907 y por cuya dación lucharon con persistencia sus organizaciones profesionales durante 20 años, desde 1944 [...] Significó sustanciales avances en el

⁹⁵ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:150)

⁹⁶ He aquí un testimonio del Secretario General del Sindicato de Maestros Primarios del Perú (SMPP), Cristóbal Bustos, sobre una violenta asamblea magisterial realizada el 30/09/1964 para debatir el proyecto de Ley del Escalafón y Estatuto del Magisterio: «Vale la pena recordar esta asamblea histórica como las más acaloradas y beligerantes asambleas del Parlamento; el local rebasaba de maestros y otras gentes; los comunistas y populistas se habían preparado para desalojar esa noche a los dirigentes y tomar la dirección de la institución, iban preparados para el ataque con la palabra y los hechos, y los dirigentes apristas sabedores de ello esperábamos también listos para decir, de una vez por todas, las cosas claras, y establecer responsabilidades. Ellos habían convocado a los de construcción civil, con sus palos y cachiporras, y nosotros nos vimos estimulados con la presencia juvenil de los muchachos de la Universidad Federico Villarreal, estudiantes de Educación, interesados en problema tan candente para los maestros y futuros maestros». (Los muchachos de la U. Federico Villarreal era un grupo aprista adiestrado como fuerza de choque). En Bustos Chávez, C., (1969:81)

⁹⁷ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:151)

reconocimiento y consolidación de la función docente, en la elevación de los niveles técnico-profesional y económico del magisterio [...] Constituye el instrumento jurídico básico que cautela y garantiza la formación inicial y continua y el ejercicio de la profesión magisterial, rodeándole de las condiciones que contribuyen a hacer del magisterio una profesión estable [...] En conjunto, revaloriza la profesión docente, garantizándole condiciones que le permitan una preparación técnica y el mejoramiento social, profesional, económico y cultural»⁹⁸

Desde luego, esta Ley una de las normas legislativas de mayor significación en la historia de la educación peruana. El inédito aumento del 100% del salario (no llegó a hacerse efectivo en su totalidad) elevó la motivación y sentido de responsabilidad de los docentes, pero también la Ley los colmaba al ver reconocido su derecho a crear sindicatos o afiliarse libremente a ellos en concordancia con los Convenios 87 y 98 de la OIT. La 15215 les daba el instrumento asociativo para la defensa orgánica de sus intereses y derechos profesionales sin temer a la estigmatización y represalias del empleador. Por fin, una demanda desoída durante varios años encontraba encaje en una norma jurídica que regulaba y garantizaba las condiciones y derechos laborales de los profesores (casi 78 mil en 1964), asegurando, a la vez, el derecho de formación profesional de los que ejercían la docencia o aspirasen a ella.

Con los logros conseguidos, el Estatuto y Escalafón del Magisterio tenía la capacidad de alentar «una explosión de vocaciones docentes»⁹⁹ en tantos jóvenes que se enfrentaba a la elección de una carrera. Esto ayuda a entender por qué se produjo un notable aumento de los Centros de Formación Magisterial: de 49 en 1963 a 169 en 1968.

De conformidad con la reglamentación dictada para el caso, los maestros esperaban recibir en cuatro años consecutivos (1965, 1966, 1967 y 1968) el 100% del aumento del salario, en una proporción del 25% de incremento por cada año. Sin embargo, la realidad no acompañó completamente a los anhelos de tantos profesores que habían luchado por conseguir esta Ley. Cuando sólo se había hecho efectivo el 25% del aumento correspondiente al año 1965 y el otro 25% de 1966, el Gobierno, alegando la necesidad de recortar el gasto público para hacerle frente a un déficit fiscal elevado, decretó la congelación de los sueldos de los trabajadores del Estado, con la única excepción de los miembros de la Fuerza Armada, que no se vieron sometidos a esta medida restrictiva. El agravio comparativo, tuvo una amarga repercusión entre los maestros y demás afectados. Tan negativa y frustrante fue la promulgación de esta

⁹⁸ Cardó Franco, A. y otro, *Análisis y Perspectivas de la Formación Magisterial en el Perú*, Centro de Investigación y Promoción Educativa (CIPE), Lima, abril 1980, pp.23-24.

⁹⁹ Ibid., p.125.

medida, que el cumplimiento del objetivo principal de la política educacional del Presidente Belaúnde, se vio muy afectado. Las relaciones entre el colectivo magisterial y su empleador, el Estado, fueron, en adelante, hacia un mayor deterioro, que se hizo incontenible por el elevado grado de conflictividad entre ambas partes, en los años posteriores.

CAPÍTULO 2
EL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA Y LA EDUCACIÓN:
PERÍODO PREVIO A LA REFORMA EDUCATIVA

CAPÍTULO 2

EL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA Y LA EDUCACIÓN: PERÍODO PREVIO A LA REFORMA EDUCATIVA

2.1 EL GOLPE DE ESTADO DE 1968 Y LA INSTAURACIÓN DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA

2.1.1 Contexto nacional e internacional

El reformismo moderado había llegado al poder con el Presidente Belaúnde, contando con el apoyo de amplios sectores populares y medios, así como con la simpatía de una élite de militares de alta graduación. «El pueblo confiaba en Belaúnde y las Fuerzas Armadas pusieron sus espadas al servicio de la transformación nacional»¹. Pero esta posibilidad de renovación que tuvo el Perú, se encaminó al fracaso a medida de que el Gobierno se fue alejando de sus compromisos con el electorado, para ir cediendo posiciones a favor del capital extranjero y de los grupos nacionales de poder, tradicionales y emergentes. Esta conjunción de elementos del poder económico complicó el rumbo del Gobierno de Belaúnde, que había sido elegido con la promesa de realizar *la conquista del Perú por los peruanos*.²

Ya a mediados del período presidencial de Belaúnde había comenzado a notarse el malestar popular por la repercusión de la situación económica en proceso de deterioro, por la frustración campesina ante una Reforma Agraria que no era la que esperaban, y por la contracción de la inversión extranjera en actividades económicas de modernización. Por su lado, los partidos políticos con más votación se mostraban incapaces de afrontar y resolver la tensión social existente; los de la oposición, desacreditados por su pacto y componendas contrarios a los intereses de la mayoría social; y los del Gobierno, mediatizados por sus divisiones internas irremediables.

En este escenario de crisis económica y política se derrumbó el impulso moral y el entusiasmo político que en 1963 habían creado la expectativa de cambio. La desconfianza se apoderó de la sociedad, viendo derrumbarse la legitimidad de sus representantes que ocupaban las instituciones del Estado. La Fuerza Armada, en cuyo interior se venía operando un cambio de mentalidad desde la creación del

¹ Zimmermann Zavala, A., *El Plan Inca. Objetivo: Revolución Peruana*, Ediciones Grijalbo S.A., Barcelona, 1975, p.70.

² Esta frase la decía en sus discursos el candidato Fernando Belaúnde o la leía la ciudadanía en los carteles de la propaganda electoral de 1963.

Centro de Altos Estudios Militares (CAEM) en los años 50, observaba cómo el sistema político constitucional se deterioraba y cada vez más ganaba la desaprobación de los ciudadanos. Tanto a estos como a la cúpula militar les inquietaba la ineptitud de los grupos políticos parlamentarios para encontrar una solución digna al problema de la explotación de los pozos de petróleo, que irregularmente estaban en manos de la empresa estadounidense International Petroleum Company.

En el horizonte de 1968, con un partido de Gobierno dividido en dos facciones, la Fuerza Armada era una institución sólida, unida y ajena al mercadeo político que se percibía en el ambiente.

«Se trata de una institución menos desgastada –afirma Henry Pease– en comparación con los partidos y los Poderes del Estado en el período de Belaúnde, en tanto los reacomodos de éstos e incluso las quiebras y rupturas suponían un cuestionamiento permanente de su rol y desempeño, que no tocaba por igual a las Instituciones Militares»³.

Estas, a pesar de su actuación duramente represiva al combatir las guerrillas de 1965 en los Andes, conservaban buena imagen por haber devuelto el Gobierno a los civiles después de derrocar a Manuel Prado (en julio de 1962), pero también porque defendían una solución decorosa al problema del petróleo acorde con el interés nacional. Además, desde la fundación del CAEM y su participación en el análisis serio de los problemas del país, las instituciones castrenses se habían replanteado su rol tradicional de agentes armados al servicio del viejo orden social oligárquico y semifeudal.

En este horizonte de descrédito de la clase política, el 3 de octubre de 1968 fue interrumpido el sistema constitucional por un golpe de Estado que derrocó al Presidente Fernando Belaúnde. Una Junta Militar tomó el control del poder público y se instauró el denominado Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (GRFA). El flamante equipo gobernante designó como Presidente de la República y cabeza del Ejecutivo al General Juan Velasco Alvarado, que asumió sus funciones con el compromiso de desarrollar un proyecto político con las transformaciones estructurales que el Perú necesitaba. El anuncio estuvo acompañado por el primer documento del GRFA publicado con el nombre de Manifiesto del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. A través de este documento se dio a conocer que

«la acción del Gobierno Revolucionario se inspira en la necesidad de transformar la estructura del Estado, en forma tal que permita una eficiente acción de Gobierno; transformar las estructuras sociales, económicas y culturales; mantener una definida actitud nacionalista, una clara posición independiente y la defensa firme de la soberanía y dignidad nacionales; restablecer plenamente el principio de autoridad, el respeto y la observación de

³ Pease García, H., *El Ocaso del Poder Oligárquico*, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 4ª edición, Lima, 1986, p.44.

la ley, el predominio de la justicia y de la moralidad en todos los campos de la actividad nacional»⁴.

El mismo día del golpe de Estado, los nuevos gobernantes adelantaban que «Esta Revolución será nacionalista, independiente y humanista. No obedecerá a esquemas ni dogmas. Sólo responderá a la realidad peruana»⁵.

Y la realidad peruana, en el momento del golpe de Estado, podría resumirse así: una nación heterogénea y sin cohesión, cuya mayoría social no tenía acceso a los bienes producidos por la actividad económica del país, ni controlaba las decisiones sobre los asuntos de interés común. En la Costa, una agricultura tecnificada y moderna marcaba el contraste con la Sierra, en donde la producción minera y agropecuaria se daba en condiciones semif feudales y de completo atraso. Y la población de la Selva amazónica vivía en completo abandono. Asimismo, en Lima y otras ciudades principales se daba un proceso de modernización como consecuencia de la industrialización incipiente controlada por las inversiones extranjeras en alianza con la emergente burguesía nativa, en la perspectiva de sustituir la importación de manufacturas y crear un mercado de consumo interno. En este Perú de finales de los años 60, la estructura social se caracterizaba por su desorganización y fragmentación potenciada por serios conflictos históricos y contradicciones que se originaron antes de la creación de la República.

Políticamente, la República peruana acusaba un tremendo déficit democrático y de estabilidad de sus instituciones. El factor más constante había sido la sucesión de golpes de Estado de los caudillos militares, promovidos y financiados por la oligárquica nativa para defender sus privilegios heredados. Definitivamente, en el Perú no había tradición democrática, porque para su desarrollo faltaron, desde el inicio de la República, las condiciones económicas, sociales y culturales necesarias. Los políticos que se turnaban en el ejercicio del poder cuando funcionaba el sistema representativo, no defendían los intereses de la ciudadanía que los elegía. O sea que la democracia era una aspiración repetidamente incumplida.

En América Latina el ambiente también estaba en ebullición. En la primera parte de la década se había producido el derrocamiento militar de dos presidentes progresistas, democráticamente elegidos: Joao Goulart, en Brasil, y Juan Bosch, en la República Dominicana, que habían intentado dignificar el ejercicio del poder y ponerlo al servicio de sus pueblos. Pero lo que contribuyó a potenciar y definir la conciencia anti imperialista fue el triunfo del proceso revolucionario de Cuba, que cambió la esencia del proyecto político del conjunto del Continente, introdujo un giro en las relaciones interamericanas y demostró la existencia de un modelo ideológico y político diferente del modelo liberal que produjo un cambio profundo

⁴ Zimmermann Zavala, A., (1975:318)

⁵ Ibid., p.322.

en la sociedad cubana: redistribución de la tierra, reforma de la educación y erradicación del analfabetismo, estatización de los medios de producción, socialización de la sanidad, la vivienda, el empleo, la educación, la cultura y los servicios de consumo básico de la población.

Con el ejemplo cubano a la vista, «[...] en la década del 60, América Latina se cubre, prácticamente, de frentes guerrilleros castristas. El origen social de sus militantes va desde el campesinado al estudiantil e incluye curas y militares»⁶. Era la reacción de las vanguardias radicalizadas contra las condiciones de vida paupérrima impuestas en toda Latinoamérica por el subdesarrollo y la dominación imperialista estadounidense. En este contexto nacional e internacional se produjo el golpe de Estado de octubre de 1968, que llevó al General Velasco Alvarado a la Presidencia de la República del Perú y a liderar un proceso político transformador, denominado por sus ideólogos y asesores con el nombre de *la Revolución Peruana*.

2.1.2 El CAEM y la mejora de la formación de los militares en el Perú

Cuando se dio el golpe de Estado en 1968, en el ámbito de las instituciones castrenses se habían plasmado unas ideas y esquemas pertenecientes a la doctrina de la seguridad integral del país, que respondían a una visión y a un planteamiento estratégico de cara la realidad nacional peruana. Sus autores partían de la premisa de que un país no solo tiene enemigos –actuales o potenciales– en el frente externo, sino también en el frente interno que pueden contribuir a su debilitamiento y desestabilización. El peligro del frente interno se origina en las carencias estructurales de la nación, que pueden romper su unidad intrínseca, y que para neutralizar su amenaza se requiere la intervención del Estado a través de políticas públicas que mejoren el nivel de vida de la población. En consecuencia, la pobreza extrema, la falta de trabajo, el analfabetismo y el atraso, la injusticia y la desigualdad en el reparto de la riqueza, la marginación de la mayoría, la falta de cohesión social y de control nacional de los recursos naturales, si no encuentran una respuesta política adecuada y soberana, pueden ocasionar graves trastornos internos en perjuicio del conjunto de la nación y de su desarrollo histórico. Por ello, los requerimientos de la seguridad nacional exigían atacar y resolver de forma sincronizada los riesgos y desafíos del frente externo e interno dentro de un esquema de intervención del Estado, firme, soberano y multisectorial.

Así pues, la doctrina de la seguridad integral, lo mismo que otras teorías, conocimientos y experiencias procedentes de distintos países y posteriores a la Segunda Guerra Mundial, contribuyeron a transformar la visión de los militares peruanos acerca de su propio rol institucional. Para realizar un estudio y

⁶ Deniz, J., *La Revolución por la Fuerza Armada*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1978, p.23.

comprensión a fondo del horizonte de su carrera al servicio del país, los oficiales de alto grado, desde los años 50, iban al CAEM a recibir conocimientos del más alto nivel y a realizar investigación sobre las distintas facetas de la realidad nacional y sus relaciones con la realidad internacional. En este Centro académico castrense habían recibido una formación selecta algunos de los militares que llegaron con Velasco al Gobierno o a los cargos de importancia dentro del mismo. «Es de destacar que, de los miembros del Gobierno militar de 1968, cinco de ellos vienen directamente del CAEM [...]»⁷. Evidentemente, el CAEM elevó la categoría profesional de los militares peruanos y les dio herramientas intelectuales para comprender mejor la realidad del país y el mundo. «En el CAEM se fue transformando un nuevo tipo de oficial culto, enterado e informado y algunos hasta intelectualizados»⁸.

Al CAEM, conjuntamente con los militares de alto grado, también iban a profundizar en su formación funcionarios civiles de la Administración estatal. Pero, igualmente, los profesores no solo eran militares, sino destacados intelectuales, juristas, investigadores sociales y personalidades civiles de relieve en el mundo de la enseñanza o de la política. Con unas personalidades de reconocido prestigio intelectual y académico, como las mencionadas, las ciencias sociales alcanzaron en el Perú un desarrollo nunca antes conocido. Al CAEM fueron a impartir docencia algunos investigadores vinculados a la creación intelectual que promovía el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), y que tuvieron participación política relevante durante la etapa de Gobierno de Velasco Alvarado. Un peruanista francés y profesor de La Sorbona, Francois Bourricaud, que fue a observar directamente la realidad peruana, ha dejado su testimonio sobre la singularidad e importante función del CAEM:

«Lo que se ofrecía a los alumnos era más una problemática y un lenguaje que un plan o un programa. La segunda función del CAEM, sin duda la más importante, es haber constituido una especie de encrucijada, desde luego discreta pero activa, en la que los militares más brillantes y los intelectuales más o menos radicalizados se encuentran y establecen sus contactos y estrechan sus lazos»⁹.

Varios de estos intelectuales pertenecientes a distintas instituciones o a distintas sensibilidades ideológicas, pero coincidentes en una misma posición anti oligárquica y anti imperialista, se convirtieron luego en los asesores, ideólogos o, simplemente, colaboradores civiles del proceso político que lideró Velasco y que duró, como veremos, de 1968 a 1975.

⁷ Ibid., p.55.

⁸ Moncloa, F., *Perú: ¿qué pasó? (1968-1976)*, Editorial Horizonte, Lima, 1977, p.25.

⁹ Bourricaud, F., “Los militares: ¿Por qué y Para Qué?”, en *Aportes* N° 16, París, abril 1970, p.24.

2.1.3 Un nuevo fenómeno político: el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada

¿Qué relaciones tenían los militares golpistas con el poder tradicional oligárquico? El grupo predominante en el estamento castrense, no tenía ninguna. Dada el cambio de sensibilidad que se produjo en los oficiales con mando de efectivos después de las guerrillas que hubo en los Andes del Perú, en 1965, y toda vez que, por extracción social media y origen provinciano, no tenían vínculos directos con lo medular de la oligárquica, se puede decir que el Gobierno surgido del golpe de Estado fue una «expresión inmediata de la voluntad política de cambio de un grupo de oficiales»¹⁰

A finales de los años 60, esta vanguardia llegó a tener peso en el conjunto de la Fuerza Armada, y esa influencia le concedió al grupo liderado por Velasco un margen de acción idóneo para poner en marcha un proyecto político avanzado de transformación estructural.

«El velasquismo, que puede calificarse como un proyecto de revolución nacional desde arriba, representaba un intento de llenar el vacío de poder generado con la crisis política del 67-68, mediante la intervención institucional de las Fuerzas Armadas para llevar a cabo una propuesta de reformas que trataban de responder con evidentes restricciones a los requerimientos de la sociedad en las dos últimas décadas [...] Inscribiéndose dentro de las pautas generales de modificación del orden tradicional, el proceso iniciado en 1968 cancela en definitiva la hegemonía oligárquica en el país, procesa determinados niveles de enfrentamiento con el capital norteamericano, fortalece el aparato del Estado y su rol en la economía y en la sociedad, intenta proteger e impulsar el desarrollo industrial, a la vez que beneficia segmentariamente a determinados sectores de la población a través de las reformas»¹¹.

El nuevo Gobierno, en 1968 fue recibido, inicialmente, con la reticencia de la derecha como de la izquierda militante, pues desde ambos lados temieron encontrarse con una reedición de los repetidos y detestados asaltos del poder (cuartelazos) en América Latina perpetrados por caudillos militares para mantener inalterado el statu quo. Sin embargo, esta vez no fue así. El Perú y demás países de su entorno, al poco tiempo, asistían sorprendidos ante este nuevo fenómeno político conducido por Velasco Alvarado. Desde la nacionalización de los yacimientos petrolíferos expropiados seis después del derrocamiento de Belaúnde, el nuevo equipo gobernante y su líder dieron muestras de ser una total novedad en la tradición de los Gobiernos militares de la Región. Por sus modos de actuar y por los intereses que afectaba, el fenómeno aparecido en el Perú se mostraba con unas características desconocidas hasta entonces. Sus decisiones se orientaban a la realización de un conjunto coherente de reformas de la sociedad y el Estado que la nación esperaba desde mucho tiempo atrás. Con un discurso político de contenido

¹⁰ Pease García, H., (1986:45)

¹¹ Tovar, T., *Velasquismo y Movimiento Popular*, Ediciones DESCO, Lima, 1985, pp.42-43.

social dirigido a las clases populares, sus métodos autoritarios reñidos con la Constitución no seguían la línea de la violencia sangrienta y la eliminación física de los adversarios cumplida en Latinoamérica por regímenes dictatoriales anteriores y posteriores a este atípico Gobierno peruano.

El GRFA empezó a cumplir su proyecto sin prohibir los partidos políticos, sin derogar la Constitución vigente desde 1933, y sin dinamitar lo esencial de la propiedad privada como principio básico de la organización social y económica. Tampoco suscribió alianzas explícitas con las organizaciones sociales, políticas y económicas existentes en el país. Es más, el Gobierno militar no comenzó su andadura desde ningún basamento ideológico o doctrinario preexistente, ni desde acuerdos o alianzas con las organizaciones políticas conocidas en el escenario peruano. Empezó, eso sí, sin titubeos a dar cumplimiento a la aspiración colectiva de cambiar la sociedad y *construir un nuevo Perú* dictando progresivamente medidas de transformación con una voluntad reformista nunca vista en Gobiernos anteriores: nacionalización del petróleo, reforma en el agro, reforma de la empresa y creación de la comunidad industrial, reforma de la educación, recuperación de la banca, estatización del comercio exterior, intento de socialización de la economía (creación de la propiedad social), establecimiento de relaciones diplomáticas y comerciales con los países de influencia soviética, etc.

Para Augusto Salazar Bondy, maestro universitario y artífice de la reforma de la educación que hizo este Gobierno,

«1968 representa un umbral político-social. La recuperación del petróleo y la reforma agraria primero, luego la reforma de la empresa, la reforma de la educación y la ley de telecomunicaciones [...] ponen al país en un hondo proceso de transformación, proceso revolucionario que se ha gestado en la agitada historia de este siglo»¹².

(se refiere al siglo XX). Sí, efectivamente, se gestó en los años 20, años en los que los jóvenes estudiantes y los obreros se unieron para dar ejemplos de lucha social por cambiar el Perú y liberarlo de toda dominación interna y externa. Por eso, a tenor de lo que sostiene Salazar Bondy, al instaurarse el GRFA, este no tenía un programa copiado de los partidos políticos existentes, pero sí tenía unas raíces históricas y un marco de referencia transformador que, viniendo de atrás, su cristalización empezó a darse desde 1968.

«En este año se inició en el Perú un proceso de cambios estructurales. Por un camino para muchos inédito e insólito por ser conducido por una élite militar, se realizará un conjunto de transformaciones definidamente anti oligárquicas y antiimperialistas que responderá y cumplirá, en buena medida, muchas de las reivindicaciones y previsiones contenidas en el visionario pensamiento de los años 20»¹³.

¹² Salazar Bondy, A., (1973:9-10)

¹³ Guerra García, F., "El Régimen Oligárquico: Procesos Políticos", en Franco, C., (coordinador) *El Perú de Velasco I*, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación, Lima, 1983, p.206.

En definitiva, con la llegada al poder del Presidente Velasco Alvarado acompañado por generales pasados por el CAEM y por coroneles de tendencia progresista, se produjo el nacimiento de una nueva y singular etapa de la historia política nacional, la del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, difícil de tipificar en sus comienzos por sus pasos eclécticos iniciales y sus contradicciones inherentes. La llamada *Revolución Peruana* no se presentaba a los ojos del observador y el analista como una ortodoxa revolución marxista-leninista, toda vez que no preconizaba el desplazamiento y destrucción de una clase social, la burguesía, para reemplazarla por otra que fuese su antítesis, el proletariado. Lo fundamental de este inédito y sorprendente fenómeno político en el Perú y Latinoamérica estaba dado por el convencimiento y la voluntad de una vanguardia militar de situarse por encima de las clases sociales en pugna, para desde allí proceder a cancelar, –con un proyecto integral¹⁴ ejecutado bajo la conducción y control del Estado–, el sistema de dominación interna y los vínculos de dependencia externa. Para este grupo dirigente, las condiciones penosas del desarrollo peruano les había puesto por delante esta alternativa heterodoxa, para que los integrantes de la nación peruana pudiesen vivir en una sociedad mejor.

2.2 EL PERÍODO INICIAL DEL GOBIERNO MILITAR Y LAS PRIMERAS MEDIDAS DE EDUCACIÓN

Después del derrocamiento del Presidente Belaúnde, el primer conflicto al que se enfrentó el GRFA se produjo en el frente externo, con los EE.UU, por la expropiación de los pozos de petróleo que había venido explotando. La empresa norteamericana International Petroleum Company. Frente a esta, el Gobierno de Velasco actuó con contundencia en defensa de la soberanía y de los intereses peruanos, y este paso de afirmación nacionalista redundó en favor de la cohesión del equipo gobernante. La decisión, por supuesto, cayó bien en el conjunto del país, y en la ciudadanía se dejaron sentir las primeras manifestaciones de adhesión y simpatía por la significación y el simbolismo de esta medida expropiatoria anti imperialista. A partir de este momento, algunos civiles destacados y de tendencia progresista –técnicos, periodistas, juristas, ideólogos– empezaron a mirar con cercanía la figura del nuevo Presidente de la República.

En el frente interno, al Gobierno militar le esperaba la tarea de afrontar los conflictos sociales no resueltos y heredados del período anterior y de mucho más atrás; entre estos, el problema magisterial, que se agudizó al final del período de Belaúnde, y la crisis universitaria, por una institución que no respondía a las

¹⁴ Este proyecto integral, en su conjunto, está plasmado en el Plan Inka o Plan de Gobierno del período presidido por el General Juan Velasco Alvarado: de octubre de 1968 a agosto de 1975. La ciudadanía no participó en su elaboración, ni en el debate que no hubo.

necesidades reales del país. Algunos ministros, los conservadores, predominantes en el período inicial de este Gobierno, presionaban para que el Ejecutivo diese una respuesta dura y sin concesiones, para hacer valer a toda costa el principio de autoridad. En cambio, otros ministros y los coroneles que ejecutaron el golpe de Estado se alineaban en una tendencia algo flexible partidaria de evitar precipitaciones y males mayores.

En la sociedad, el hecho cotidiano que se percibía por doquier era la movilización organizada de colectivos que esgrimían reivindicaciones no resueltas desde que el Gobierno de Belaúnde decidió congelar los salarios, reducir el gasto público y hacer una política económica de recuperación de los beneficios del capital. Por eso, el Gobierno de facto se encontró con un ambiente de inquietud social y de protesta, cuyas voces y rostros tenían distinta procedencia: empleados bancarios, trabajadores pesqueros, campesinos descontentos con la reforma agraria (del Gobierno anterior), mineros del sur, maestros de la escuela pública y, cómo no, los estudiantes universitarios. Estos últimos se encontraban en pie de lucha en una decena de universidades¹⁵: Cusco, Tingo María, Lambayeque, Huancayo, Huacho, Ica, Villarreal, UNI, Ciencias y Tecnología, pero el conflicto que en ese momento tuvo más cobertura mediática y repercusión política fue el de la Universidad de San Marcos, porque la pugna interna existente no concluyó sino hasta cuando la comunidad universitaria de esa Casa consiguió hacer renunciar al rector, Luis Alberto Sánchez, una de las personalidades más resaltantes de la política nacional peruana.

Con los maestros, las relaciones del Gobierno militar tampoco fueron buenas desde el comienzo. El descontento en el gremio de los profesores los condujo a una dinámica de protestas, reclamaciones y peticiones dirigidas a su empleador, el Estado, al sentirse engañados por el anterior Gobierno, que les había congelado sus derechos económicos reconocidos por la Ley del Estatuto y Escalafón Magisterial de 1964. Al igual que con las universidades, la política fiscal restrictiva agudizó el problema de los docentes, para el cual los ministros conservadores¹⁶ no veían más solución que la represiva, resumida en la fórmula del *orden y mando* para acallar la protesta callejera y hacer que nadie –ni maestros, ni alumnos, ni pescadores, ni obreros– pudiese perturbar la paz social. Por la mentalidad que les inculcaba su formación profesional, para los gobernantes era muy difícil aceptar el diálogo y la

¹⁵ Las movilizaciones y conflictos en las 9 primeras de este grupo de 10 universidades, están registrados dentro de una cronología política del primer cuatrimestre del GRFA, en Tovar, T., (1985:230-234).

Nada más que cuatro meses después del golpe de Estado, el Ministro de Hacienda anunció públicamente el recorte de los presupuestos de las universidades para reducir el gasto público. La fuerte reacción de los alumnos no se hizo esperar, y en el horizonte político asomaron los más tempranos indicios de que el Gobierno y el movimiento estudiantil se iban a llevar mal.

¹⁶ En este grupo de generales estaban el Primer Ministro y los ministros de Hacienda, Agricultura, Interior e, inclusive, **el de Educación**, a pesar de su total lealtad personal con el General Velasco, que pertenecía a la otra tendencia, a la de los progresistas.

negociación con sectores de la sociedad y de la clase trabajadora, en particular, a los que los generales consideraban como subalternos sin derecho a protestar ni desobedecer. «El Gobierno de facto no quería saber nada de conflictos. En el Gobierno querían que todos aceptaran las ideas que teníamos; que las aceptaran de buena fe, porque nosotros trabajábamos de buena fe»¹⁷, reveló uno de los que fueron ministros de la primera etapa de Velasco.

Los primeros meses de la nueva etapa dejaron notar un Gobierno sin rumbo claro, con una trayectoria unas veces confusa y otras veces contradictoria. La pugna entre las dos tendencias al interior del GRFA condicionaba la toma de decisiones, de ahí que, después de la recuperación del petróleo, ninguna medida de trascendencia se advertía en el horizonte. En medio de esta indefinición desconcertante, los cuadros técnicos y altos funcionarios civiles de la Administración estatal tampoco alcanzaban a columbrar el rumbo político que los militares gobernantes querían darle al país. El continuismo y la parálisis parecía que se imponían asociados al interés de quienes se oponían a todo intento de cambio. En definitiva, en ese período inicial imperaban los valores, inercias y estereotipos heredados del pasado, que, como bien sabemos, no se cambian de un día para otro.

Un caso que ilustra muy bien esta actitud continuista se daba, por ejemplo, en el Ministerio de Educación. En este órgano estatal hacía mucha falta un impulso político transformador y una propuesta de reforma integral de la educación¹⁸ que no mirase ni imitase a modelos educativos extranjeros como se había hecho siempre, sino, más bien, que recogiese y combinase los problemas reales del país, las experiencias directas de la comunidad educativa y las enseñanzas de las distintas disciplinas aplicadas al conocimiento de la realidad nacional. El Ministro responsable del sector se mostraba sin iniciativa renovadora, sin saber qué hacer con la educación nacional como tarea política de un Gobierno que se autodenominaba revolucionario; y se limitaba a tomar nota los cambios parciales que le sugería la burocracia puesta a su servicio. En tanto que la movilización magisterial prosperaba en distintos ámbitos de la sociedad, pero el Ministerio de Educación recurría al Ministerio de Interior, porque para ambos ministros se trataba de un problema de orden público creado por expertos en agitación y desestabilización.

¹⁷ Dellepiani Ocampo, J., (Ministro del GRFA en 1969-1971), entrevista concedida al autor de este trabajo (grabada en cinta magnetofónica), Madrid, 26/06/1983.

¹⁸ Para la opinión pública y los funcionarios del Ministerio de Educación era conocido el proyecto de Ley Orgánica de Educación que el parlamentario aprista y Rector de San Marcos, Luis Alberto Sánchez, había presentado a debate en el Senado, a finales del período de Belaúnde Terry. Con este proyecto, que no llegó a ser Ley, se intentó reemplazar la Ley Orgánica de Educación de 1941. La propuesta de Sánchez no partía del estudio científico y análisis crítico de la realidad nacional. Tampoco tomaba en cuenta las más actualizadas corrientes educativas del momento. Una vez más, la educación quedaba aislada de los demás problemas del Perú, sin formar parte de un proyecto de transformación integral que democratizara las bases económicas y sociales del proceso educativo nacional. La aportación de este legislador y maestro universitario era la meditada iniciativa de un político de larga y conocida trayectoria, que propugnaba tan solo reformar la educación que se impartía en las instituciones y ciclos escolares formalmente reconocidos.

Sin embargo, el Estatuto y el Plan del GRFA, desde el primer día, habían hecho explícito el compromiso del movimiento institucional de la Fuerza Armada de poner las grandes decisiones y, en definitiva, toda la acción del Gobierno al servicio del gran objetivo nacional: transformar las estructuras de la sociedad para hacer del Perú una nación nueva, grande y segura, cancelando las causas del subdesarrollo y el atraso, que venían desde muy atrás. En una de sus primeras intervenciones, el Presidente Velasco Alvarado fue muy claro en hacer saber a la ciudadanía que el propósito más firme y prioritario de su Gobierno era cambiar a fondo las bases y estructura del poder nacional para que, eliminando los desequilibrios estructurales y liberando al Perú de la dominación externa, el país entrase en un proceso de desarrollo integral, que para Velasco significaba un proceso revolucionario auténtico

«Desarrollarse es para nosotros transformar a fondo nuestra imagen nacional como país. La visión del desarrollo como proceso transformador multidimensional significa también que el entraña un consciente y verdadero esfuerzo revolucionario. No hay, pues, desarrollo sin transformación, vale decir, sin proceso revolucionario auténtico»¹⁹.

Y si esta era la meta principal que se había marcado el GRFA, ¿qué papel debía cumplir la educación en este proceso de transformación integral que se estaba iniciando en el Perú?

En materia de educación, las medidas realmente significativas tuvieron que esperar algunos meses, hasta finales de 1969, después de constituirse la Comisión autónoma que haría los estudios previos y crearía el proyecto de la reforma de la educación. Mientras tanto, en los primeros meses, antes de la promulgación (en febrero de 1969) de la Ley Orgánica de la Universidad –la más repudiada por sus destinatarios de todas las normas legislativas de la etapa del Presidente Velasco–, el Ministerio de Educación sacó adelante algunas medidas de alcance menor y cobertura muy específica, al objeto de subsanar algunas carencias o reparar aspectos parciales de los servicios escolares y del aparato administrativo de la educación. El escaso alcance de estas medidas hace pensar que las contradicciones y desacuerdos al interior del Gobierno sobre lo esencial de su proyecto político general, aún no se habían resuelto, y que el momento de la definición de la línea efectiva a seguir por *la Revolución*, aún no había llegado. A continuación esbozamos esquemáticamente algunas de dichas medidas:

- Modificación de las estructuras del Ministerio de Educación para adecuarlas a la nueva organización de este sancionada por la primera Ley Orgánica que tenía desde su creación en 1935, y que el GRFA dictó en marzo de 1969 (DL N° 17522). De este modo, el Ministro Arrisueño ponía en marcha una reforma administrativa comprendida dentro del primer objetivo trazado por el Estatuto del Gobierno Revolucionario de la Fuerza

¹⁹ Velasco Alvarado, J., *Velasco la Voz de la Revolución*, (discursos 1968-1970), Ediciones PEISA, Lima, p.34.

Armada (artículo 2º.a): «Transformar la estructura del Estado, haciéndola más dinámica y eficiente para una mejor acción de gobierno»²⁰

- Aprobación del temario único para el examen de conocimientos o prueba de selectividad para el ingreso en los centros superiores de Formación Magisterial, ya fuesen Escuelas Normales o Institutos Pedagógicos.
- Autorización del Ministerio para el dictado de diversos cursos –durante las vacaciones de verano– destinados al reciclaje, perfeccionamiento y actualización de los profesores de enseñanza técnica.
- Supervisión y control por parte del Ministerio de Educación de los Colegios Regionales, creados durante el Gobierno anterior y cuya finalidad era la formación de técnicos de mando intermedio.
- Supresión progresiva de algunos centros superiores de Formación Magisterial, con el argumento de que la oferta de estos profesionales era superior a la demanda del mercado laboral.
- Implantación del nuevo calendario escolar, eliminándose los sábados como días lectivos a partir del inicio de las actividades educativas de 1969.

2.3 LA PROMULGACIÓN DE LA LEY ORGÁNICA DE LA UNIVERSIDAD: EL DECRETO-LEY Nº 17437

2.3.1 La coyuntura política previa a la promulgación del Decreto-Ley

A comienzos de 1969, al General Velasco Alvarado le tocaba jubilarse como oficial del Ejército peruano. El cambio de su situación dentro de la institución dio lugar a la controversia en los niveles de mando. A su vez, se reactivó la pugna entre las dos tendencias que existían en el equipo de Gobierno. Unos eran partidarios de ratificarlo como Presidente de la República y líder de *la Revolución*, después de su pase al retiro; mientras que otros se inclinaban por la jubilación definitiva, tanto militar como política, de este General. Al final, se impuso la primera de estas dos posturas y Velasco se mantuvo en el ejercicio de sus funciones como Jefe del Estado y líder político de la nación.

Sin haberse agotado completamente (en la sociedad) esta controversia, que dentro del Gobierno casi nadie quería continuar por la crisis de las relaciones con los EE.UU., se dictaron la primera Ley Orgánica del Ministerio de Educación y otras medidas de política educacional que hemos abordado en párrafos anteriores. El Ministro trató de no ir con prisa, no solo porque, como hemos dicho, le falta

²⁰ Zimmermann Zavala, A., (1975:319)

iniciativa política y visión nacional del problema de la educación, sino porque la unidad gubernamental podía haberse visto comprometida en un momento tenso de las relaciones exteriores del Perú. Por eso y porque no se tenía a la mano una solución política para los más persistentes conflictos que se estaban dando en la sociedad, el Gobierno decidió encargar la elaboración, en sigilo, de una nueva Ley de la Universidad para derogar la que estaba vigente desde 1960 y, de ese modo, poner atajo al desgobierno existente en las universidades del país. Como decían los conservadores de ese entonces, *habrá que frenar con mano dura los excesos de la politiquería estudiantil*. El talante autoritario dentro del Gobierno se disponía a encontrar todas las formas de reprimir la movilización de dos grupos con suficientes motivos para la protesta y con innegable eco en la sociedad: los estudiantes universitarios y el magisterio nacional —el imperio del orden por encima de cualquier otra consideración—.

En el agitado escenario de comienzo de 1969, los maestros seguían reclamando la revisión al alza de sus salarios congelados por el Gobierno de Belaúnde. El Gobierno militar, tempranamente, les dio un argumento indiscutible para salir a las calles, en vista de que las posibilidades de negociación eran totalmente nulas: el Ministro de Hacienda, en una exposición pública, había descartado cualquier clase de aumentos por la necesidad de reducir el déficit fiscal a través de la contracción del gasto público. De la tirantez existente se aprovechó la derecha conservadora, defensora del ordenamiento social y político tradicional y, por supuesto, opositora recalcitrante al liderazgo de Velasco Alvarado y a los coroneles afines al Presidente. Esta derecha trató de sacar provecho del movimiento popular e intentó desde su lado realizar maniobras de agitación y desestabilización, contando con la complicidad de las cúpulas de los partidos mayoritarios desplazados del poder. Pero el Gobierno militar reaccionó con contundencia y decretó una medida de fuerza que tuvo repercusión internacional: la primera deportación, esta vez de dos personajes políticos, ambos conservadores y uno de ellos acusado de ser servidor de intereses contrarios a los de la nación peruana.

Si nos detenemos a observar los conflictos universitarios de ese momento temprano del GRFA, hay uno que reclama especial atención. El que tenía lugar en la Universidad de San Marcos, porque la gestión del rector, Luis Alberto Sánchez, estaba sometida al cuestionamiento de la parte mayoritaria de la comunidad de esa institución histórica. En realidad, ese conflicto era político, como político-partidista era la actuación que cumplía Sánchez en el desempeño de su función universitaria. Y la politización del cargo, por parte de este rector, redundó en perjuicio de esa Casa de estudios, que por haber llegado al borde del colapso, hubo quienes pidieron en voz alta la intervención directa del poder político, aun a costa de que este quebrantase abruptamente el principio de la autonomía universitaria y la tradición de respeto que se le tenía a la Universidad. El rector Sánchez, por medio de su cargo, pretendió servir a intereses y fines extra universitarios. Por eso se vio rechazado por

la comunidad sanmarquina (profesores, alumnos y trabajadores no docentes) en un ambiente de confrontación que, por haberse originado en una crisis de gobierno de la Universidad Mayor, trascendió al resto de universidades del país.

En este episodio de San Marcos triunfaron los estamentos universitarios, agrupados, para esta ocasión, en un Frente Único que fue decisivo. Sánchez, viéndose sin el apoyo necesario y sin margen de maniobra, renunció a su cargo y fue inmediatamente reemplazado por una Comisión de Gobierno. En este desenlace hubo protagonismo del movimiento estudiantil, como también lo hubo en la firme defensa de los derechos económicos de la institución –y, por consiguiente, de su autonomía– cuando en esas fechas se vio sometida por el GRFA a un drástico recorte de sus ingresos, que la llevó a congelar importantes proyectos de investigación y otras actividades inherentes a su misión.

La repercusión de este problema de San Marcos fue grande, pero se dejó notar mucho más en las universidades con anomalías de gobierno o con mayores dificultades para atender el crecimiento de la matrícula y las necesidades de equipamiento. Desde luego, la participación activa del estamento estudiantil en este capítulo de lucha fue tomada por los conservadores dentro del Gobierno y sus ocasionales asesores en asuntos universitarios, como una comprobación más del “desbarajuste” de los centros de estudios superiores, lo mismo que como un motivo añadido para que la nueva Ley de la Universidad tuviese que ser drástica, a fin de imponer el orden y garantizar el principio de autoridad en los claustros. El Gobierno quería reorganizar a su manera el funcionamiento de las universidades, pero sin consultar ni dialogar con ellas.

2.3.2 La promulgación del Decreto-Ley 17437 y el intento de despolitizar las universidades

En febrero de 1969, el Gobierno dictó el Decreto-Ley N° 17437, que era la Ley Orgánica de la Universidad Peruana (LOUP). Con esta nueva norma, publicada sin debate previo, se dejó sin efecto la Ley N° 13417 promulgada durante el segundo Gobierno de Manuel Prado. La LOUP de 1969 fue la segunda medida más notable del Gobierno militar después de la nacionalización del petróleo, y situó a la Universidad en el centro del debate nacional. Su publicación dividió a la opinión pública. De una parte, la derecha conservadora la recibió con manifiesta aprobación, como lo podemos ver:

«Sin perjuicio de un análisis detenido en cada punto concreto, hay que afirmar que la línea general de la Ley Orgánica de la Universidad Peruana responde a las

exigencias de nuestra realidad específica y promete facilitar enormemente la labor de saneamiento integral de nuestros claustros universitarios»²¹.

Y pocos días después se decía:

«Sucedió con notoria insistencia en los últimos años, que la Universidad era sitio propicio para desplegar activismo político, no sólo por parte de los estudiantes, sino también de los profesores, auxiliares y ayudantes de cátedra [...] La nueva Ley Orgánica beneficia, a no dudarlo, a estudiantes y profesores por igual. Porque los primeros encontrarán verdaderos maestros del saber y porque los segundos podrán, ahora sí, ejercer la enseñanza y dedicarse con ahínco a producir más y mejor en el terreno científico e intelectual, en vez de enfrascarse en los enredos políticos universitarios que les significaba pérdida de dignidad, de energías y de tiempo»²².

En cambio, y en el lado opuesto, los intelectuales y los estamentos de la comunidad universitaria hicieron público su más rotundo rechazo a este Decreto-Ley, porque constituía un atropello a la autonomía de las universidades y ocasionaba un retroceso en materia de libertades democráticas y participación estudiantil. La FEP, en particular, se mostró desafiante, y con las federaciones estudiantiles que agrupaba puso en marcha un plan de lucha para sabotear la aplicación de esta Ley y exigir su derogación. En la ejecución de este acuerdo de lucha estuvieron unidas todas las bases de la Federación bajo el comando de los dirigentes estudiantiles de las universidades más antiguas. Para la FEP la experiencia fue extraordinaria, porque esta vez combatía –como no había sucedido antes– una Ley que, llena de intención política “partidista”, pretendía despolitizar por la vía rápida una institución superior con criterio propio, nada dispuesta a acatar “sin dudas ni murmuraciones”. Además, la reacción contra esta Ley aglutinó los elementos dispersos y hasta enfrentados del estudiantado, de cara a la unidad que este necesitaba en el conflicto que mantuvo con el GRFA durante los años 70.

Independientemente de las reformas que establecía la nueva normativa universitaria (el DL y el Estatuto que lo reglamentaba) para mejorar la calidad de la educación superior y racionalizar el servicio en vista del crecimiento de la matrícula, la intención principal del Gobierno militar, en su versión más autoritaria, era erradicar la politización de las universidades y eliminar a los culpables de subvertir el orden dentro y fuera de ellas. Las nuevas reglas de juego eran muy claras y explícitas. Según el artículo 2º.g) «El ejercicio de la actividad política partidaria en su seno –se refiere al de la Universidad– es incompatible con sus fines»²³. Y el artículo 109º.d) no dejaba lugar a dudas, disponiendo que «Se pierde la condición de estudiante universitario por las siguientes causales [...] d) Realizar cualquier tipo o forma de

²¹ *La Prensa*, 21/02/1969.

²² *La Prensa*, 25/02/1969.

²³ Este artículo de la LOUP y todos los demás que aparezcan citados en párrafos o páginas posteriores, han sido tomados de la versión oficial de la Ley, Editorial e imprenta del Ministerio de Educación Pública, Perú, s/f.

activismo o proselitismo político partidario dentro de la Universidad». Pero nadie se preocupó de prohibir otra clase de proselitismo, el religioso, que se ejercía en algunas universidades privadas de conocida tendencia confesional.

En aplicación del espíritu de esta nueva Ley, no se constituirían comisiones de investigación para resolver problemas disciplinarios; no se pondría a los presuntos transgresores a disposición de la justicia otorgándoseles las debidas garantías; tampoco serían abiertas las vías del diálogo por parte de los órganos de Gobierno para resolver situaciones conflictivas. El espíritu de la Ley no toleraba nada que pudiera poner en entredicho la rigidez del principio de autoridad. Nada de lo que pudiera poner en entredicho la firmeza y la dureza del principio de autoridad. Para el Gobierno militar y los que elaboraron esta Ley Orgánica, ante cualquier posible quebrantamiento de la disciplina impuesta verticalmente, el único recurso que se debía emplear era la expulsión de los alumnos culpables, sin más. De esta manera se quiso hacer efectiva *la labor de saneamiento de las universidades*, que la derecha defendió insistentemente desde las páginas del diario conservador La Prensa.

Observando con detenimiento las nuevas disposiciones vigentes desde febrero de 1969, es claro que para los autores de la Ley no fue suficiente prohibir toda actividad política dentro de las Universidades para así sofocar burocráticamente un activo foco de agitación y contestación. El Decreto-Ley 17437 fue más lejos. El GRFA, en su afán de desterrar la politización de un movimiento generacional de estudiantes rebeldes influidos por las ideas y creencias ideológicas extendidas en aquel momento histórico, dispuso prácticamente el desmontaje de un derecho conquistado por los estudiantes en el marco del histórico movimiento de la Reforma Universitaria que desde Córdoba (Argentina, 1919) se extendió por el resto de América Latina: la participación de los alumnos, en la proporción de un tercio, en los órganos de Gobierno de la institución, tanto en el Consejo de cada Facultad como en el Consejo y la Asamblea de la Universidad. El artículo 108º del DL establecía que la representación estudiantil en su conjunto, para ejercitar su función únicamente en la Asamblea Universitaria (esta se reunía una vez al año o cuando lo pidiese el 30% de sus miembros), «debía estar integrada por los estudiantes de cada Programa Académico más cualificados en su rendimiento académico». Y según el mismo artículo, la elección de estos delegados «regirá sólo por un año académico y no había reelección durante el resto de su carrera».

Demasiado decidido estaba el grupo conservador del Gobierno a intentar la despolitización de las universidades, que no le importó el retroceso democrático que advino con la Ley de febrero de 1969. Es verdad que los excesos y la falta de colaboración de los que iban a la Universidad solo a hacer política-partidista, necesitaban ser contenidos y reconducidos por los equilibrios que debía haber. Empero, también es verdad que no debía fomentarse la indiferencia social y el

apoliticismo total en quienes iban a las aulas a prepararse para asumir la conducción de un país, cuyas condiciones de vida no admitían el conformismo. Con este DL, los alumnos se veían sometidos a un tutelaje que les recortaba la libertad para designar a sus representantes. Según lo dispuesto, estos debían ser solo aquellos estudiantes que obtenían las mejores notas, aunque no fuesen los más preocupados e identificados con los problemas internos de la corporación y del área de influencia que cada Universidad tenía. Y presentarse a la reelección no estaba permitido ni siquiera de los delegados que hubieran demostrado tener interés y cualidades para el cargo.

El elitismo que se quería fomentar era chocantemente selectivo en un país con tanta desigualdad social. A los alumnos que no podían dedicarse solamente a estudiar, se les condicionó de manera severa, en vez de dárseles razonablemente oportunidades para su formación superior que fuesen compatibles con la urgencia que no pocos tenían de trabajar para ganarse el sustento. Para estrecharles el camino de realización a estos alumnos (procedentes de los grupos más desfavorecidos de la sociedad), así como a los que querían ejercer en serio la dirigencia estudiantil, quedó establecido por el artículo 138º que «Perderán la gratuidad de la enseñanza los alumnos que sean desaprobados en una asignatura». Un artículo de visión corta y deliberadamente selectiva, que daba la espalda, especialmente, a los que por la lucha por la subsistencia no podían alcanzar un rendimiento académico óptimo. La disposición no estimaba los datos de pobreza crítica de las oficinas de Bienestar Social y Asuntos Estudiantiles de las distintas universidades; ella denotaba claramente estar dictada para reducir el número de matrículas universitarias y, con ello, el gasto público en educación superior.

2.3.3 El Decreto-Ley Nº 17437 y el origen al conflicto entre el Gobierno de la Fuerza Armada y la Universidad

Ciertamente, el espíritu de esta Ley Orgánica era restrictivo. Restringió mucho las conquistas que los estudiantes habían conseguido desde los años 20, y pretendió mantener a la distancia la participación de los alumnos en el cumplimiento de la misión de la Universidad. El conflicto del movimiento estudiantil –y de una parte de los otros estamentos– con el Gobierno se inició con la promulgación de este Decreto-Ley, y fue constante durante todo el período de Velasco y luego de su sucesor. Los estudiantes esperaban una Ley con espíritu renovador; pero fue todo lo contrario. En opinión de uno de los dirigentes de los alumnos de la Universidad Católica de Lima,

«el grave problema que éste –se refería al Gobierno– tiene con los universitarios se debe a los asesores reaccionarios que han elaborado la ley, quienes, obedeciendo a una mentalidad retrógrada, han cercenado las más importantes

conquistas estudiantiles y profesoriales, haciendo retroceder a la Universidad a las épocas más oscuras»²⁴.

La promulgación de esta Ley extendió la crispación y la protesta callejera en un mal momento para el Gobierno, que necesitaba clarificar el rumbo del proceso político y dar de baja dentro del mismo a quienes ponían obstáculos en el camino. Sin importarles la contundente reacción estudiantil, para el grupo conservador y sus asesores, la aplicación de la Ley debía hacerse sin concesiones, exigiendo al alumnado disciplina, buena conducta y respeto al orden público. Para ellos, el poder que tenían los organismos estudiantiles en el gobierno de la institución atentaba contra la rentabilidad que se esperaba de los recursos que el Estado invertía en las universidades. Ellos entendían que el desarrollo nacional necesitaba que estas fueran selectivas para ser funcionales, y que la participación de las organizaciones estudiantiles en las decisiones internas, se oponía a este objetivo pragmático. Para que la Universidad y sus alumnos rindiesen más, la politización en los claustros debía ser eliminada y los gremios estudiantiles, apartados de toda posibilidad de decidir.

Desde febrero de 1969, el conflicto entre el GRFA y la comunidad universitaria no dejó de ir en aumento. La marginación total de esta última en la elaboración de la Ley fue un error o un exceso que jamás debió ser cometido. En vez del debate y la orientación rectora que se podía esperar de las instituciones superiores de enseñanza, lo que hubo después de la promulgación fue una legítima reacción de la parte marginada, que se expresó en pronunciamientos, comunicados, artículos de opinión y crítica de catedráticos, intelectuales con prestigio, dirigentes de los estudiantes, profesionales universitarios y periodistas. Todos coincidieron en señalar que el Gobierno no tenía una política definida en materia de educación superior basada en un conocimiento y un diagnóstico compartido con la Universidad, y que su única solución consistía en silenciar la crítica, reprimir toda oposición nacida en los campus e imponer en estos una disciplina de cuartel. Y aunque este impetuoso caudal de críticas, pronunciamientos, comunicados y acuerdos de las distintas universidades contra el espíritu y la letra del DL, dio lugar a la modificación de algunos artículos del mismo para facilitar el tránsito a un nuevo modelo universitario de inspiración estadounidense, el paternalismo autoritario de los gobernantes fue persistente y completamente cerrado a buscar con la Universidad fórmulas compartidas para la solución de los problemas más serios que esta acusaba. El desencuentro entre el Gobierno y la institución depositaria del saber superior del país fue uno de los condicionamientos irreparables de la política educacional peruana de los años 70.

Si proyectamos una mirada global sobre la aparición de esta Ley, llama mucho la atención que su elaboración se hizo sigilosamente, marginando y despreciando el

²⁴ Químper Herrera, A., en *Oiga* Nº 330, ("Cartas al Director"), 27/06/1969, p.54.

aporte que pudieron haber brindado los miembros mejor cualificados de la comunidad universitaria, los colegios profesionales, las corporaciones académicas, los profesores de enseñanza secundaria, el empresariado y las organizaciones de los trabajadores. El Manifiesto del GRFA, al justificar el golpe de Estado de 1968, lo había hecho criticando el desprecio a la voluntad popular del Gobierno derrocado e invocando la validez de los cauces democráticos para superar las dificultades de la vida nacional. Sin embargo, el Gobierno de facto también actuaba con absoluto desprecio de los usos y cauces democráticos. Para dictar la LOUP excluyó cualquier participación de la sociedad e implantó un modelo vertical donde este no podía prosperar: en la Universidad; un modelo firmemente combatido por sus destinatarios, porque conculcó derechos y principios democráticos que parecían irreversibles y que la Universidad peruana había conquistado cuando dio el salto cualitativo del siglo XIX al siglo XX. Este retroceso democrático lo sintetizó la revista *Oiga* en los siguientes términos:

«Al finalizar la primera quincena de febrero, en uno de esos actos contradictorios que revelan la composición interna del gobierno castrense, se dictó sorpresivamente la ley orgánica de la Universidad Peruana y se abrió un capítulo negativo para el proceso revolucionario. Mientras, por un lado, dicha ley establecía el sistema académico de programas y departamentos, siguiendo el ejemplo de los países más adelantados, por otra, eliminaba la autonomía, el cogobierno y la libertad de cátedra, suprimía las organizaciones estudiantiles e imponía un régimen autoritario en el interior de los centros de educación superior»²⁵.

2.3.4 La creación del Sistema de la Universidad Peruana

El cumplimiento del propósito inmediato de erradicar la política en la Universidad (artículo 2º.g del DL) debía servir para poner a esta al servicio del desarrollo nacional. Lo primero era requisito previo del segundo. La justificación de la Ley y, en concreto, algunas de sus consideraciones preliminares invocaban premisas elementales del bagaje desarrollista, extendido en esos años por toda América Latina. Uno de los profesores universitarios señalado como parte del equipo redactor de la LOUP, se explicaba así:

«La nueva Ley Orgánica de la Universidad Peruana 17437, señala precisamente los fines de la Universidad, distinguiéndolos de las funciones universitarias [...] Y así, concordando en parte con el texto que ha recogido la ley, nosotros pensamos que la Universidad debe ponerse como uno de sus fines el contribuir a la realización de los objetivos nacionales de desarrollo del país. Indudablemente, desarrollo no es lo mismo que crecimiento. El desarrollo supone una transformación de las actuales estructuras socioeconómicas del Perú [...] Y el segundo objetivo de la Universidad peruana que la nueva ley universitaria ha recogido, es el de servir de agente promotor de la

²⁵ *Oiga* Nº344, 03/10/1969, p.13.

transformación de las estructuras socioeconómicas que conduzcan al logro de una sociedad justa en el Perú»²⁶.

Si para el Decreto-Ley las universidades debían funcionar de manera coordinada e integrada en un todo orgánico, este debía constituir una unidad operativa puesta bajo un solo órgano ejecutivo y de dirección a nivel nacional. En tal sentido, la Ley creó el Sistema de la Universidad Peruana (SUP) y lo puso bajo la autoridad de su órgano gobierno, Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP). Esta idea guardaba sintonía con la idea del comando, tal y como la aplicaban los militares en su ámbito profesional. Una idea, además, que encajaba en la doctrina de la seguridad integral, toda vez que la Universidad, considerada como foco subversivo, debía ser observada y controlada de cerca a través de un interlocutor centralizado que la representase institucionalmente. La Universidad, como agente social de la mayor importancia política, no podía quedar fuera del control del GRFA, por lo que, a través de la Ley, se reformuló el principio de autonomía para quedar reestructurado como potestad del Sistema en su conjunto y ya no de las instituciones que lo integran.

«Lo más grave resulta ser la perspectiva alienante en que se encuadra la Universidad como institución, reafirmada por la estructura vertical y centralizada del sistema. Este, mientras por un lado sacrifica la autonomía —en aras de la contribución a los planes de desarrollo—, por el otro, contradiciendo sus propósitos, entrega el control del conjunto a un reducido y poco representativo grupo dotado de extenso poder»,²⁷

o sea al CONUP, al cual ni los universitarios ni nadie jamás eligió democráticamente.

La organización y funcionamiento de las universidades del Sistema inquietaban a los gobernantes por las afinidades y vínculos ideológicos del movimiento estudiantil con fenómenos sociales y políticos de ese momento histórico. Las condiciones de vida en la más extrema pobreza de la población peruana (en la Sierra y Selva más que en la Costa), así como el fervor que despertó la Revolución Cubana en los estudiantes universitarios de la Región, alentaron la actividad y el compromiso de grupos guerrilleros y movimientos de izquierda liderados por intelectuales y jóvenes muy ideologizados. Por eso, los estudiantes universitarios se habían convertidos en motivo de desconfianza y sospecha por parte de los defensores y beneficiarios del inmovilismo social. Era una desconfianza inducida por la incomprensida tendencia de un sector romántico de la juventud a posicionarse en favor de la opción política revolucionaria, que convertida en tarea gigantesca e insoslayable, llevó a estos activistas hasta el límite de arriesgar la vida por conseguir lo que ellos consideraban sus ideales. En opinión de los conservadores sin complejos, la aplicación de esta Ley y la vigilancia del Sistema debían hacerse de

²⁶ Chiappo, L., "Estructura y Fines de la Universidad Peruana", en *Aportes* Nº 16, París, abril 1970, pp.72-73.

²⁷ Jaworsky, H., "La nueva ley universitaria: universidad y sociedad en el Perú", en *Comunidades* Nº 14, año V, Madrid, mayo-agosto 1970, p.12.

forma implacable, porque las universidades eran “nidos de comunistas” y, por tal motivo, focos peligrosos de subversión.

Para los defensores de la Ley de 1969, recuperar la Universidad para el país significaba poner en sintonía directa al Sistema universitario con las necesidades del desarrollo nacional tanto en lo que se refiere a la habilitación de los recursos humanos altamente calificados que demandan las necesidades del país, como en la promoción del cambio de sus estructuras. Es decir, esta Ley aportó un replanteamiento en cuanto a los fines y misión de la Universidad peruana. Al órgano representativo del SUP, el CONUP, se le facultó, por el artículo 15º.c, para planificar el desarrollo integral de la Universidad Peruana en función de la política de educación del Estado y de los planes de desarrollo nacional. Por eso, el CONUP tenía atribuciones para crear o suprimir Programas Académicos (estos reemplazaron a las antiguas Facultades), ya fuese en universidades estatales o privadas. El SUP, a través del Presidente del CONUP, tenía interlocución al más alto nivel político, a nivel de los ministros del Gobierno, con los cuales podía comunicarse como si fuese uno más de estos.

Al ocuparnos de la creación del SUP, es necesario detenernos en un dato de la historia de la Universidad en el Perú. Los que venían criticando, desde antes de 1969, la dispersión y descoordinación de los centros de estudios universitarios, llegaron a hablar de *las mónadas aisladas y el archipiélago universitario* peruanos. La dispersión hacía perder tantos esfuerzos y recursos que al Perú le hacía falta racionalizar. Y para contribuir a subsanar esta anomalía se había reunido en Huacachina (departamento de Ica) el Primer Seminario de Rectores, en 1967, para proponer una estrategia a fin de atajar una especie de autarquía que se dejaba notar, y de la que insólitamente habían querido sacar provecho extralegal algunas Facultades para funcionar como entes autónomos dentro de su respectiva Universidad. El Seminario de Rectores marcó por primera vez la pauta para hacer del conjunto de las universidades (estatales y privadas) un cuerpo organizado y unificado puesto al servicio de los fines esenciales comunes a sus 33 partes integrantes, teniendo entre dichos fines el que sus actividades se desarrollasen de acuerdo a las necesidades de la totalidad de la nación peruana. De esta idea nació en 1969 el Sistema de la Universidad Peruana.

Con esta innovación, el concepto conocido de autonomía universitaria se vio sometido a revisión; el nuevo era autonomía para todo el Sistema como elemento diferenciado dentro de la organización institucional del Perú; pero, al mismo tiempo, el principio de autonomía era aplicable para cada Universidad existente o de futura creación. El GRFA en todo momento se inclinó por la primera de ambas dimensiones de la autonomía universitaria; por medio de ella realizó su política de relación con la Universidad. La idea tradicional de la autonomía (la “individual”, la de cada institución) había sido dejada de lado; su lugar lo ocupó durante la etapa del

Gobierno militar el concepto de autonomía innovado y ampliado en base a los criterios e ideas debatidos en el Seminario de Huacachina, cuando aún funcionaba el Parlamento y en él se intentó aprobar un proyecto de Ley de Educación que iba a derogar la Ley de la Universidad de 1960 (según esta, la autonomía era de cada corporación), o sea, la Ley anterior a la que creó el Sistema de la Universidad Peruana, en febrero de 1969.

2.4 UN TRIMESTRE DE LUCHA CONTRA EL RECORTE DE LA GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA

2.4.1 Inmediata reacción en Lima y provincias contra el Decreto Supremo N°006

Pocos después de la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad, la pugna de tendencias dentro del Gobierno tuvo un primer desenlace favorable para la corriente encabezada por el propio Presidente Velasco y secundada por los coroneles que participaron directamente en el golpe de Estado. A este grupo, unos lo conocían como los radicales, otros les llamaban los progresistas; pero lo característico en ellos era su adhesión, no de una simple modernización del capitalismo nacional, sino a un conjunto de reformas económicas y sociales a fondo, que otros políticos habían prometido y que el pueblo peruano venía esperando. Al referirse a los oficiales de la corriente progresista, un destacado analista político de los años que gobernó Velasco los denominó como «los que desde posiciones militares y de Gobierno clave vislumbraban objetivos más revolucionarios»²⁸. Fue esta corriente progresista la que se vio fortalecida con la primera crisis de Gobierno; dos ministros de tendencia conservadora fueron sustituidos a partir de marzo de 1969. Para Velasco era necesario ir unificando el equipo de Gobierno para avanzar en la confrontación con los Estados Unidos y para poner en marcha, con menos inconvenientes internos, el proyecto de la *Revolución Peruana*.

No obstante, el debilitamiento del grupo conservador por la salida de dos de sus exponentes del Gobierno de la nación, no aportó un alivio para la economía familiar de los grupos más desfavorecidos de la sociedad, esperanzados en ver que *la Revolución* cumpliera sus promesas. Sin aviso previo, el 3 de marzo, el Ministerio de Educación hizo público el Decreto Supremo N°006-69-EP, por medio del cual les quitaba el derecho a la gratuidad de la enseñanza pública a todos los alumnos de los centros educativos secundarios (comunes y técnicos) y de Formación Magisterial que, al finalizar el año escolar, hubiesen obtenido nota o calificativo desaprobatorio en una asignatura. En la penalización establecida por este DS estaban comprendidos,

²⁸ Moncloa, F., (1977:43)

inclusive, aquellos alumnos que hubieran recuperado su nota en la segunda convocatoria a examen, al final de las vacaciones de verano (en marzo).

La publicación de este nuevo Decreto, impulsado por un conservador como era el Ministro de Educación, no hizo sino intensificar la convulsión social, porque la protesta se hizo más amplia y decidida. La derecha económica, incómoda por las medidas de control e intervención del Gobierno, aprovechó la situación interna del país para desplegar, con el apoyo perenne de sus órganos de prensa (los diarios *El Correo* y *La prensa*) y sus organizaciones corporativas (Sociedad Nacional Agraria y Sociedad Nacional de Pesquería), una campaña de hostigamiento al Gobierno y de manipulación de la opinión pública, sembrando la desconfianza ante la política general de Velasco. El escenario, evidentemente, era propicio para hacer oposición a un Gobierno afectado por las primeras contradicciones que ya mostraba. Estaban en pie las protestas simultáneas contra dos medidas educacionales de impacto negativo en la sociedad, especialmente en las clases populares: contra la Ley Orgánica de la Universidad, inspirada, como se ha dicho, en un modelo (el de EE.UU.) ajeno a la realidad social peruana; y contra el Decreto Supremo que recortaba el derecho a la gratuidad de la enseñanza en la escuela secundaria pública, a pesar de que este derecho estaba amparado por dos leyes²⁹ (de 1963 y 1965) dictadas por el Gobierno de Belaúnde.

Concretamente, el DS N°006 generaba una sobrecarga económica, cuyo peso se hacía sentir más entre las familias vulnerables por su situación de pobreza. O sea que este DS acrecentaba la brecha de la desigualdad social. La tasa de 100 soles mensuales (añadida a otros gastos) por servicios escolares impuesta a una parte del alumnado, era imposible de ser asumida por los hijos de la mayoría social, que vivían en condiciones de pobreza extrema, porque los padres de esos alumnos eran trabajadores que en los Andes y más zonas del medio rural ganaban un salario paupérrimo, que estaba muy por debajo del salario mínimo vital. Así, de modo terminante, con esta nueva disposición administrativa del Gobierno ponía un escollo muy serio en el camino de la democratización de la enseñanza, sin prever la inmediata reacción, tanto en Lima como en provincias, de los padres y jóvenes perjudicados por esta medida. La mayoría social del país no podía recibir con apatía la reducción sensible de los recursos financieros del Estado destinados a educación³⁰, en momentos en que a los gastos militares no se les sometía a ninguna restricción,

²⁹ La Ley N° 14693, de 1963, estableció la gratuidad de la enseñanza secundaria y superior, exigiendo a los alumnos la aprobación de todas las asignaturas en los exámenes de final del año escolar. Y la Ley N° 15404, de 1965, garantizaba la gratuidad de la enseñanza secundaria a los que hubieran aprobado en exámenes de subsanación (en marzo) las asignaturas (hasta 3) desaprobadas al final del año lectivo (en diciembre).

³⁰ En el trienio 1966-1969, el Presupuesto de Educación había tenido el siguiente comportamiento decreciente: en 1966 fue del 36,4 % (del Presupuesto General del Estado), en 1967 del 31%, en 1968 del 25,4%, y en 1969 del 22,5%.

En Arrisueño C., A., "Problemas del Ministerio de Educación", en Ministerio de Educación, *Reunión con las Fuerzas Productoras* (Informe), mayo 1969, pp.IX-3 y IX-4.

ni se repartían equitativamente las cargas tributarias que, en proporción a sus beneficios obtenidos, debían recaer sobre la inversión industrial.

Vista la realidad de aquel momento, no solo el recorte de la gratuidad de la enseñanza, sino toda la reducción del gasto practicada por el Ministerio de Educación en la segunda mitad de la década, agudizaba los problemas más críticos de la educación nacional: abstención, deserción, disfuncionalidad del sistema educativo, aumento del número de analfabetos, etc. A estos problemas se añadía la falta de sintonía entre la burocracia del más alto nivel del Ministerio y los militares de la tendencia progresista, que desde la ratificación de Velasco Alvarado en la Presidencia de la República, querían que comenzara de verdad *el proceso revolucionario*.

Como hemos dejado anotado, el Gobierno no fue capaz de calcular con debida anticipación la enorme repercusión social que iba a tener el recorte de una conquista popular tan apreciada por la ciudadanía como la gratuidad de la enseñanza pública. Y esta repercusión fue de gran magnitud, en principio, por la sensibilidad de las clases desfavorecidas y sus dirigentes para saber defender una conquista básica de todo pueblo aspirante a la democracia y la justicia social; pero también por la intencionalidad manipuladora de los medios de comunicación conservadores –y los intereses ocultos que estos encubría– para enardecer el ánimo de la población y enfrentarla al Gobierno. Los grupos económicos y políticos que habían sido desplazados desde el golpe de Estado, estaban en permanente estado de vigilia para aprovechar toda ocasión de desestabilizar al GRFA. En este caso, el efecto social del DS 006 fue aprovechado con oportunismo político para desacreditar a *la Revolución* y su política en materia de educación. La prensa conservadora, queriendo convertirse en ocasional depositaria de un clamor popular, se encargó de señalar y difundir machaconamente que el Gobierno había cometido un error muy grande. Por eso, el rechazo al recorte del derecho a la educación gratuita, rápidamente, se desplazó de Lima a otros departamentos del país: a Cajamarca, Arequipa, Huancayo, Puno, pero sobre todo, de manera muy tensa y, desgraciadamente, trágica –por los motivos que veremos en páginas posteriores– al departamento de Ayacucho. En estos puntos de los Andes y otros de la misma Región, la conciencia social estaba indignada desde finales de 1968 por la masacre de campesinos de la comunidad indígena de Cospán (Cajamarca), cuando intentaron defender sus tierras de cultivo ante la pretensión usurpadora del caciquismo local.

En todos estos departamentos andinos, lo mismo que en Lima, se hicieron notar las primeras manifestaciones de protesta de los padres de familia, inmediatamente después de la promulgación del Decreto Supremo Nº 006. En ningún caso debían esperar más, teniendo en cuenta que el mes de marzo era el mes de los trámites de la matrícula de los alumnos, previos al inicio de las actividades educativas. Y en abril comenzaba el año escolar. En vista de esto, fue en

los Andes del centro, en Huancayo, donde se dio una de las primeras manifestaciones públicas contra lo dispuesto por el DS 006; y fue una masiva protesta social de apoyada por una parte numerosa del colectivo magisterial, al cual se le hizo pagar con una sanción bastante desproporcionada: la destitución de ochocientos profesores, sin ser sometidos a ningún proceso disciplinario previo y sin derecho a que los sancionados pudiesen defenderse.

Al igual que en Huancayo, también en Ayacucho tuvo lugar un fuerte movimiento de reacción popular contra el DS, que demostró la importancia que había alcanzado la educación en las zonas deprimidas del país, allí donde la presencia del Estado casi ni llegaba. En este otro departamento andino, uno de los más agobiados por la pobreza extrema y la marginación social, se llevó a cabo una vigorosa movilización social promovida y coordinada por el Frente de Defensa de Ayacucho, una organización plural de la sociedad civil, integrada por autoridades e instituciones representativas del lugar, maestros de todos los niveles, padres de familia, estudiantes universitarios y de secundaria, trabajadores del campo y la ciudad; todos estos solidariamente cumplieron un plan de lucha hasta las últimas consecuencias, que fue determinante para la derogatoria del DS decretada por el Gobierno tres meses y medio después. Podríamos decir que esta reacción de la comunidad ayacuchana fue una explosión de enfado colectivo en una de las zonas campesinas más pobres del Perú; una explosión de naturaleza socio-política y raíces estructurales con largo arraigo histórico, que puso a prueba la sensibilidad social del Gobierno de la Fuerza Armada y su capacidad para afrontar situaciones cruciales como esta, capaz de estremecer fuertemente el continuismo y la indefinición de la política educacional desarrollada durante el primer año de gestión del Ministro Arrisueño Cornejo.

Como era de esperarse, el recorte de la gratuidad de la enseñanza generó malestar y reacciones en distintas partes del territorio nacional. En Cajamarca, un grupo de padres de familia resueltamente ocupó el local de uno de los principales colegios públicos, para desde allí hacerse escuchar. En Arequipa, se movilizaron distintos grupos de la ciudadanía y tomaron el control de la sede de la Prefectura, o sea, de la Delegación del Gobierno en la capital de ese departamento, convencidos de que de esa manera su protesta tendría eco suficiente. En Puno, departamento meridional andino, donde se asienta la población aymara del país, los sacerdotes aprovecharon las homilías de día domingo en las iglesias para pedir la derogatoria del Decreto Supremo, porque «atenta directamente a la economía de los padres de familia menos favorecidos»³¹. En tanto que en Lima, la Asociación Nacional de Padres de Alumnos, con la ayuda de los sindicatos magisteriales, adoptó el acuerdo de hacer sentir, en cada uno de los colegios públicos de la Capital, su rechazo al

³¹ Degregori, C.I., *Ayacucho 1969-1979 EL SURGIMIENTO DE SENDERO LUMINOSO*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1990, p.55.

cobro de los 100 soles mensuales. No obstante, estando la ciudadanía en pie de lucha contra una medida dictada por el Ministerio de Educación, al titular de este, General Arrisueño, parecía no importarle el clamor y la indefensión de la población estudiantil más pobre. Apoyado en todo momento por el conservador y muy autoritario Ministro del Interior, General Armando Artola, consideraba que el revuelo social creado por el Decreto Supremo de fecha 3 de marzo, requería una solución policial inflexible, propia de quienes rechazan el diálogo y practican el *orden y mando*. Porque para ambos ministros, el clima de inquietud social en el país no era consecuencia de ningún error o exceso del Gobierno, sino que respondía a la mala fe y a la estrategia de agitadores políticos antipatriotas decididos a sembrar el caos en la sociedad y desestabilizar al Gobierno desde la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad.

Realmente, no deja de llamar la atención este recurso fácil a la descalificación de los gobernados por parte de unos ministros de un Gobierno que se autodenominaba revolucionario. ¿Cómo se podía aceptar que los padres de alumnos, profesores al servicio de la niñez y juventud y estudiantes universitarios fuesen unos antipatriotas y personas reprobables, tan sólo por salir a ocupar los espacios públicos y manifestarse en un país con el Parlamento clausurado?

Para el Ministro de Educación, dialogar y escuchar a las asociaciones de padres de familia que demandaban la revocatoria del DS N° 006, no era prioritario. «El Ministro Arrisueño estaba asesorado por algunas personas que no habían tomado nota del verdadero carácter de la Revolución Peruana [...]»³². Para el General Arrisueño lo más importante era avanzar sin obstáculos en los preparativos de una Ley que, con total seguridad, no ocasionaría alteraciones de la tranquilidad y el orden público: la primera Ley Orgánica del Ministerio de Educación, que por esos días había sido anunciada ante la ciudadanía.

³² Barrantes, E., anexo a la carta enviada al autor de este trabajo, Lima, 24/05/1983.

2.4.2 El apoyo de personalidades civiles al proceso político dirigido por militares

I

La Ley Orgánica del Ministerio de Educación del Perú se promulgó el 21 de marzo de 1969. Y se hizo a través del Decreto-Ley N° 17522. Era la primera Ley Orgánica de este Ministerio, que delimitaba el ámbito y las competencias del sector, así como también las funciones de sus distintas dependencias y de los órganos administrativos descentralizados de la educación, las Direcciones Regionales, que después del Gobierno de Leguía sufrieron una larga interrupción hasta los años 60.

Con la promulgación de esta Ley Orgánica se inició la reorganización del Ministerio de Educación, uno de los objetivos centrales que se trazó el Ministro Arrisueño Cornejo; aunque no había una política educacional orgánica y coherente, sino tan solo una actuación errática que iba improvisando poco a poco, sin tener el rumbo claro ni los objetivos definidos. Hasta ese momento, ni el Ministro ni nadie del Gobierno había hecho pública la voluntad de reformar el sistema de educación nacional de acuerdo al espíritu y los alcances que pretendía tener *la Revolución*. Empero, la ocasión llegó en mayo de ese año, en la primera reunión que mantuvieron el Ministro de Educación y los altos cargos del Ministerio con representantes de la empresa privada. En esa reunión, en la que la intervención de Arrisueño y otra de las exposiciones principales³³ dejaron notar una orientación tecnocrática y desarrollista (como la del cualquier vocero del Gobierno anterior), pero no *revolucionaria*, el Director Superior de Educación (así se le llamaba al Viceministro) sacó a la luz, en nombre del GRFA, lo que sería el primer anuncio de una ambiciosa reforma de la educación acorde con la realidad del Perú:

«REFORMA DEL SISTEMA NACIONAL DE EDUCACIÓN. Este es un proyecto muy ambicioso y probablemente el de mayor trascendencia, pues trata de reformar el actual sistema, a fin de darle una estructura legal, pedagógica y administrativa acorde con la realidad nacional, los avances científicos y la evolución social del país. La reforma será pues integral y abarcará todos los componentes del sistema: alumnos, docentes, infraestructura y bases legales y reglamentarias. Esperamos poner en ejecución el nuevo sistema en forma progresiva a partir de 1970, para lo cual se ha preparado un programa de trabajo que comprende básicamente la ejecución de un estudio general e integral, que ha de llegar a las conclusiones medulares sobre todos los aspectos que comprende la reforma»³⁴.

O sea que los funcionarios del Ministerio ya se habían puesto a trabajar en la elaboración de un proyecto de reforma que, según el anuncio del Viceministro,

³³ Arrisueño C., A., "Aspectos más saltantes de la Política de Educación", y Cardó Franco, A., "Objetivos del Plan Sectorial", en Ministerio de Educación (Informe), *Reunión con las Fuerzas Productoras*, mayo 1969, pp. III-1 a III-5 y IV-1 a IV-5, respectivamente.

³⁴ Pérez Tenaud, L., "Acciones desarrolladas y por desarrollar", Ministerio de Educación, (mayo 1969:V-14)

estaría concluido y sometido a debate público a mediados de julio de este mismo año.

Y si en los casos de la expropiación del petróleo y de la anunciada reforma agraria la oposición conservadora no tuvo ni iba a tener margen de maniobra para poner fuertes impedimentos, en cambio, con la reforma de la educación esperaba poder abrirle al Gobierno militar un complicado frente de conflictos político y sociales internos, en vista de que los intereses que esa oposición representaba se encontraban seriamente amenazados por las reformas que preconizaban la tendencia encabezada por Velasco. Según iba cambiando la correlación de fuerzas a favor de esta tendencia, los grupos de presión del poder económico y la prensa que estos tenían a su servicio, estaban decididos a utilizar a su favor los dos conflictos del sector educacional de ese momento para enardecer el ánimo de los estudiantes universitarios y del resto de la población, y ponerlos en contra del Gobierno. Ambos conflictos, tanto el derivado de la Ley Orgánica de la Universidad³⁵ como el del Decreto Supremo 006, aparte de presentarse tensos, se habían extendido tanto que los conocía la opinión pública de todo el país, por lo cual cada día ganaban distintas muestras de solidaridad de la ciudadanía³⁶.

II

Con el comienzo del año escolar de 1969, en el mes de abril, el acontecer nacional situó a la *Revolución* ante tres escenarios de política interna indisociables por la singularidad procesal que se estaba dando en el país. Por los dos primeros, diríamos que el segundo trimestre fue un período de confrontación que puso a prueba la unidad y fortaleza del Gobierno; mientras que el tercero tuvo que ver con la definición del carácter anti oligárquico y sentido social del GRFA, pues al final de dicho trimestre el Gobierno puso en vigor la medida más emblemática y definitoria del período del Presidente Velasco: la Ley de la Reforma Agraria. Pero en la definición y clarificación de la naturaleza y rumbo de *la Revolución* no solo influyó la puesta en práctica de la reforma agraria, sino también el compromiso y el apoyo que personalidades civiles muy destacadas decidieron dar, con distinto grado de implicación, a un Gobierno institucional de la Fuerza Armada. La implicación de estas personalidades tuvo un valor extraordinario, porque varias de ellas dieron el aporte teórico que necesitaba *la Revolución* y porque algunas fueron decisivas en la

³⁵ El rechazo a la LOUP seguía en pie en el 2º trimestre de ese año. Algunos hechos difundidos por la prensa diaria lo ponían de manifiesto: enfrentamientos callejeros de los alumnos de la Universidad de San Marcos con la policía; incendio del local del departamento de Ciencias de esa misma Universidad; pronunciamiento público criticando la Ley por parte de profesores de universidades limeñas: UNI, UNA, La Católica, San Marcos.

³⁶ En Huancayo salieron las asociaciones de la sociedad civil a denunciar un atropello laboral muy grande: el despido arbitrario de 800 profesores de la escuela pública, que habían recibido la máxima sanción del Ministerio de Educación por solidarizarse con los padres y alumnos que se oponían al Decreto Supremo 006.

determinación tomada por el Gobierno, en los últimos meses del año, de llevar a cabo la reforma de la educación. Veamos los tres escenarios del trimestre.

- 1.- El Gobierno se vio sometido a la necesidad de hacerle frente a la reacción social de rechazo a las dos normas educacionales de mayor impacto dictadas en el primer trimestre del año: la LOUP y el DS 006. En el frente interno las cosas se le complicaban, porque esta reacción inevitable sucedía cuando, paralelamente, crecía el movimiento de los sindicatos obreros que había venido madurando durante esa década. Pero para toda esta nueva dinámica social, los conductores del proceso político no tenían más respuesta que la represión y la amenaza autoritaria, tan preferidas por el Ministro del Interior.

«En esos meses [...] aún no existía una definida política gubernamental frente al movimiento popular; por ello, la respuesta oficial a los conflictos según (en vez de según, léase seguía) las pautas tradicionales [...]»³⁷.

Por mucho que el discurso oficial aseguraba que *la Revolución* era del pueblo y para el pueblo, pero el autoritarismo del poder constituido y su tendencia a ponerse por encima del común de los gobernados dejaba ver que

«La sociedad antigua, sus estilos y características de funcionamiento, aún no se había extinguido. Espontaneidad, explosión, y respuesta represiva instintiva, autoritarismo, división entre el Perú social y el Perú político, etc. Se combinaban y aparecían como evidencia de un sistema caduco, pero aún vigente en muchas formas»³⁸.

El Perú en esos momentos se debatía entre un pasado que el GRFA, desde su primer día, se había comprometido a cancelar definitivamente y un futuro que nadie sabía cómo y por dónde iba a llegar.

En ese contexto, y a efectos de enfrentar ambos conflictos educacionales del trimestre, no solo se estrechó la colaboración entre el Ministerio de Educación y el del Interior “para escarmentar a los que fomentan el desorden”, es decir, para seguir actuando dentro de las normas habituales del pasado, sino que el Gobierno optó por explicar a la ciudadanía –mirando a la opinión internacional– que la culpa de este revuelo social la tenía una conspiración en marcha contra el Perú urdida por antipatriotas, con vinculaciones externas y entre los que cabían muchos, incluidos los fanáticos del aprismo y de la minoritaria extrema izquierda. Por eso no había que hacerle caso a la protesta popular.

Y mientras tanto, desde la Región andina central y meridional cada día se enviaban escritos al Ministro del Interior e incluso al Presidente de la

³⁷ Tovar, T., (1985:61)

³⁸ Ibid.

República. En Cusco y Puno, departamentos con alta tasa de exclusión social, los padres de alumnos, contando con el asesoramiento solidario de los maestros, denunciaron el descenso de la matrícula escolar de ese año como consecuencia del recorte de la gratuidad de la enseñanza. Pero a pesar de todas estas acciones defensivas de las familias más agobiadas por la pobreza, ninguna solución política se avizoraba en el horizonte. Al contrario, el Ministro de Educación, recurriendo a subterfugios y argumentos insostenibles, atribuía la culpa de la pérdida de la gratuidad a la ociosidad y negligencia de los alumnos, sin detenerse en las causas económico-sociales del bajo rendimiento escolar de los jóvenes³⁹. El extremo más insólito dentro de esta confrontación se dio cuando el Ministro de Educación desconoció al Comité Nacional de la Asociación de Padres de Familia elegido legítimamente para representar en este caso a la comunidad educativa, yendo aún más allá, hasta iniciar la persecución judicial de su Presidente por su presunta complicidad con los agitadores que, seguramente, no faltaban.

- 2.- La embestida política de los grupos de poder empresarial contras las medidas económicas del Ejecutivo, que iban dirigidas a fortalecer el rol promotor, regulador y fiscalizador del Estado. La derecha económica se encontraba impaciente observando que los ministros que le eran más afines venían siendo progresivamente apartados del Gobierno. El poder económico veía muy mal el afianzamiento del liderazgo de Velasco, con la misma animadversión con que veía la participación de los oficiales progresistas (para los conservadores estos eran los radicales), fortalecidos desde abril con la incorporación del General José Graham Hurtado como Jefe del Comité de Asesoramiento del Presidente (COAP), con categoría de Ministro. Por este Comité debían pasar todos los proyectos de las leyes y decretos a ser aprobados.

En este período surgió un enfrentamiento puntual entre los grupos de poder económico y el Gobierno. Las sucesivas medidas económicas que este iba tomando para recuperar el control de la economía en nombre de la nación, dieron lugar a los más duros ataques de los empresarios y sus principales órganos de prensa, los diarios limeños de circulación nacional: La Prensa, vocero de los agro exportadores asociados en la Sociedad Nacional Agraria, El Correo, vocero de la Sociedad Nacional de Pesquería, y Expreso, defensor de los intereses financieros. La estrategia del poder económico nacional consistía, por una parte, en atacar tendenciosamente al Gobierno acusándolo de ser aliado del comunismo

³⁹ En un comunicado en hojas sueltas, difundido a mediados de abril de ese trimestre, el SNMPP, al rechazar el DS 006, señaló las causas del bajo rendimiento de los alumnos, entre las que tomaba en cuenta al sistema educativo anacrónico, lo mal remunerada que estaba la clase trabajadora y con hijos desnutridos, y un magisterio con unos ingresos económicos que no le permitían superarse.

internacional, enemigo de la libertad y contrario a la iniciativa privada; pero, por otra parte, esa misma prensa cortejaba a sus afines, a los ministros de la tendencia conservadora (Interior, Agricultura, Vivienda, Primer Ministro), para tratar de influir en ellos y paralizar las reformas estructurales que ya muchos vislumbraban y las capas populares exigían. Además, desde esos mismos periódicos se pedía la convocatoria a elecciones generales para retornar al sistema político tradicional y que los militares volvieran a sus cuarteles.

Finalmente, hay que señalar que en la estrategia del poder económico nacional en su enfrentamiento contra el GRFA, estaba incluido el aprovecharse del descontento de las clases dominadas para sobredimensionarlo y crear la sensación de que la inmensa mayoría quería la caída del Gobierno presidido por Velasco. (La derecha conservadora vio con malos ojos la ratificación de este General como Presidente de la República después de su jubilación como militar). En la oportunidad que le ofrecía este trimestre de luchas populares, en las que también participaba una parte de la pequeña izquierda radical, la plutocracia nacional, llevada por el más insolidario oportunismo que sus intereses le podían aconsejar, no dudó en utilizar una reivindicación de las capas populares (la gratuidad total de la enseñanza secundaria) – convertida en uno de los asuntos principales de la agenda del trimestre–, que en nada afectaba a su privilegiada situación económica, social y cultural.

- 3.- El tercero de los escenarios a los que nos hemos referido es el apoyo que decidieron prestar a la *Revolución Peruana*, desde este momento temprano de la misma, un conjunto de personalidades civiles muy destacadas: intelectuales, técnicos, juristas, periodistas, profesores universitarios y dirigentes políticos procedentes del reformismo que se frustró con el Gobierno de Belaúnde. Entre todos estos había demócratas-cristianos, social-progresistas, acciopopulistas (de la línea opuesta a Belaúnde), exmilitantes del Partido Comunista, apristas descontentos con la dirección del PAP y activistas de los distintos matices de la izquierda salidos de las universidades. Meses más tarde algunas de estas personalidades formaron parte del núcleo central de la Comisión que designó el Gobierno para diseñar y llevar a cabo la reforma de la educación.

Todo este grupo de personalidades que decidió dar su apoyo al Gobierno, supo ser intérprete de las ideas básicas y voluntad de cambio que demostraban los militares de la tendencia progresista. Por la sintonía directa con estos, este conjunto de civiles aportó un factor fundamental para justificar y fundamentar el proceso en marcha; todos

ellos, familiarizados con las herramientas del trabajo intelectual, contribuyeron a construir el andamiaje teórico, el constructo doctrinario de *la Revolución*, sus principios, valores y postulados. Desde los puestos de responsabilidad y asesoramiento que entraron a ocupar bajo la conducción política de los militares, materializaron su contribución mediante el trabajo intelectual que exigían el deslinde ideológico y los acabados conceptuales pertenecientes a la singularidad de contenido y praxis que le atribuyeron a *la Revolución Peruana*.

Uno de los más valiosos y decisivos refuerzos que recibió el GRFA desde el lado de los civiles, fue la incorporación de Carlos Delgado Olivera, científico social y conocido exmilitante del Partido Aprista Peruano, quien desde comienzos de 1969 se convirtió en el ideólogo principal de *la Revolución*. La entrada de Delgado Olivera fue decisiva, porque, gozando de la confianza total del Presidente Velasco, contribuyó a marcar rumbo y a graduar la cadencia procesal de un hecho histórico tan atípico como esta *Revolución* que se encontraba comenzando. Según su propio testimonio⁴⁰, Delgado Olivera llegó procedente del exterior para trabajar como asesor del Director del Instituto Nacional de Planificación. Al poco tiempo, en abril, la buena relación personal con la cúpula gobernante le abrió el camino para la vinculación y el trato directo con el General Velasco, a quien logró persuadir de la necesidad y trascendencia de realizar a fondo una reforma de la educación nacional como parte capital del proyecto de transformación integral del Perú. A Velasco le interesaba mucho esta medida; él creía verdaderamente en el efecto transformador de la educación. Al referirse al protagonismo que le cupo a Delgado en la reforma de la educación peruana que llevó a cabo el GRFA, el que llegó a ser presidente de la Comisión elegida para elaborar y llevar adelante el proyecto de esta reforma, profesor Emilio Barrantes Revoredo, ha dejado registrado su testimonio elocuente: «Es preciso insistir en el hecho de que Carlos Delgado fue no sólo el promotor de la Reforma, sino uno de sus más destacados artífices»⁴¹.

Más allá de la participación de este lúcido asesor civil y de otros intelectuales, investigadores y profesionales universitarios eminentes que se fueron adhiriendo con el paso de los meses, a finales de mayo el Gobierno recibió una rotunda muestra de solidaridad de un numeroso grupo de personas prestigiosas de izquierda dedicadas a la actividad intelectual, que firmaron en Lima una declaración pública⁴² de gran

⁴⁰ Delgado Olivera, C., *Testimonio de Lucha*, Ediciones PEISA, Lima, 1973, p.108.

⁴¹ Barrantes, E., *Crónica de una Reforma*, INPET – CONCYTEC, Lima, febrero 1990, p.22.

⁴² “Declaración completa de los Intelectuales de Izquierda”, en *Oiga*, Nº 327, 06/06/1969, pp.11,42 y 46.

impacto. Entre los firmantes podemos citar a José Matos Mar, Julio Cotler, Jorge Bravo Bresani, Luis Jaime Cisneros, Alberto Escobar, Carlos Aranibar, Rolando Ames, Abelardo Oquendo, Luis Pásara, etc. En el Manifiesto firmado por todos ellos, hicieron conocer su apoyo a las decisiones soberanas de este Gobierno nacionalista, incidiendo en la necesidad de defender al Perú de la agresión exterior imperialista y afirmando la importancia del debate nacional «a fin de que no se pierda la posibilidad todavía abierta de encauzar a la nación a su independencia y pleno desarrollo [...]»⁴³

Definitivamente, el apoyo explícito o la participación directa en altos cargos de civiles familiarizados con el análisis político y el cultivo de las ciencias sociales y las distintas corrientes del pensamiento mundial fue determinante en la generación y clarificación de las ideas y el discurso del Gobierno. Un discurso de afirmación nacional absolutamente nuevo como reflexión y lenguaje de un Gobierno peruano, que en esta ocasión, y por primera vez, no hacía concesiones al ordenamiento oligárquico tradicional, enarbolando al mismo tiempo un proyecto político autónomo y equidistante de los dos sistemas de la geopolítica mundial enfrentados durante la Guerra Fría.

La intervención de Velasco en una reunión de la CEPAL nos muestra el camino emprendido desde la adhesión o la incorporación de destacados civiles a la *Revolución*. En dicha reunión celebrada en ese trimestre en Lima, Velasco al dirigirse a los expertos congregados, les dio la bienvenida «en un país que ha iniciado a plenitud de conciencia un proceso integral de cambios profundos que deben conducir a la remodelación de nuestra realidad tradicional»⁴⁴. Y en la misma reunión, el Jefe del Ejecutivo hizo algunas puntualizaciones que no dejaban lugar a dudas sobre lo que en aquel momento se estaba desarrollando en el Perú:

«La transformación que hoy se forja en el Perú, quiere ser una respuesta autónoma a los problemas de una realidad virtualmente histórica, económica, social y cultural intransferiblemente peruana [...]»⁴⁵

Y al continuar su discurso, expresó que

«La tarea del desarrollo en países como los nuestros supone, por tanto, anular o reducir drásticamente sus desequilibrios

⁴³ Ibid., p.46.

⁴⁴ Velasco Alvarado, J., ob.cit., p.32.

⁴⁵ Ibid.

estructurales en el frente interno y su condición dependiente en el campo internacional [...]»⁴⁶

La clarificación del rumbo y el anuncio de una próxima Ley de Reforma Agraria, sin la participación de los latifundistas agro exportadores, y sustancialmente más avanzada que la del Gobierno de Belaúnde, dieron lugar a nuevas y más entusiastas adhesiones de distintos sectores civiles a *la Revolución*. Por citar algunas de estas, tenemos la del clero renovador, que, inspirado en las resoluciones más progresistas del Concilio Vaticano II y del Mensaje de Medellín (Colombia), adoptó posiciones éticas y pastorales de compromiso con las clases populares, y favorables a la reestructuración de las bases económicas, sociales y políticas de la República del Perú. Este activo grupo eclesiástico estaba formado por los sacerdotes renovadores, llamados también “los curas de izquierda”, que en la segunda mitad de los años 60 eran un ejemplo de solidaridad con las clases más desfavorecidas, desde la opción de servicio al prójimo que el Evangelio ofrecía a los que abrazaron la corriente de la Teología de la Liberación.

2.4.3 La protesta popular continúa y la intransigencia del Gobierno se mantiene

Asistido por el consejo de unos asesores civiles renovadores, y acosado por las protestas de la comunidad universitaria y de algunas corporaciones profesionales, el Ejecutivo no podía seguir dando la espalda al rechazo que causó desde el primer momento la Ley Orgánica de la Universidad, a la cual se le hicieron las primeras modificaciones antes de finalizar el primer semestre de 1969⁴⁷. La presión de las autoridades universitarias y organizaciones de la clase media ilustrada, era un hecho imposible de ocultar.

En realidad, desde la reacción popular, espontánea y organizada, ante dos disposiciones relacionadas con la educación que afectaban al interés de la ciudadanía, se había abierto un período tenso con conflictos casi cotidianos entre gobernados y gobernantes. ¿Cómo podían estos esperar que no se produjesen reacciones concatenadas en el seno de la comunidad educativa nacional?, ¿acaso no era un hecho comprobable el crecimiento de la demanda social de servicios educativos?; ¿cómo entender y aceptar el recorte impuesto mediante el Decreto

⁴⁶ Ibid., p.35.

⁴⁷ Por estas mismas fechas, algunos periódicos de Lima dieron cuenta del comunicado de los Colegios de Abogados e Ingenieros de Lima, proponiendo una acción penal contra el Ministro del Interior, General Armando Artola, por malos tratos propinados por la policía a autoridades y alumnos de la Universidad Católica. Por la proyección social de ambos colegios profesionales, el Gobierno prestó atención a sus comunicados y dictó las reclamadas modificaciones de la Ley 17437. Políticamente, ambos colegios estuvieron siempre en el campo de la oposición al GRFA.

Supremo 006, cuando, a su vez, el Gobierno anunciaba tener entre sus metas prioritarias el desarrollo de la educación como condición necesaria para alcanzar el desarrollo integral de la nación?

A nuestro juicio, era una postura políticamente equivocada emprender un proceso de transformación social teniendo enemistados a los sectores populares llamados a protagonizarlo. «Entre octubre de 1968 y junio de 1969 hay alrededor de cincuenta movilizaciones populares»⁴⁸, sostuvo una analista de ese período. Y en el centro de la vida nacional se encontraba situada una señal de frustración social: la impotencia de muchas familias con escasos recursos o sin ellos, cuyos hijos no podían seguir yendo al colegio, porque los padres no contaban con los medios económicos para pagar el recibo de la enseñanza.

Los comunicados y mensajes de las instituciones representativas de los padres de alumnos de los más diversos lugares del país, llegaban cada día al Gobierno de la nación, que tantas esperanza despertaba entre la gente de condición modesta. Pero, erróneamente, estas peticiones se desechaban y el Gobierno se mantenía en su actitud intransigente de no escuchar a la gente y, más bien, reprimir las manifestaciones que se daban en los más diversos lugares públicos. ¿Cómo entender, pues, que un Gobierno que decía estar haciendo una *revolución* en favor del pueblo, se negase a dialogar con organizaciones de base, y se le diese, más bien, por tratar este asunto como un problema de orden público que debía ser resuelto por jueces y policías? Aunque, como sabemos, se habían dado a conocer a la opinión nacional las adhesiones y muestras de solidaridad de intelectuales y personas del mundo académico y cultural, para muchos ciudadanos de base su sensación era que este Gobierno aún no estaba al alcance del pueblo.

Por la posición jerárquica y el talante autoritario de los oficiales que gobernaban, la energía social que se activó contra el Decreto Supremo 006 y el Decreto-Ley 17437 no supo ser aprovechada políticamente por *la Revolución* para ir articulando cauces de participación popular que ayudaran a cimentar y profundizar los cambios sociales que se fuesen realizando. La posibilidad de dialogar con las organizaciones de base, reconociéndoles autonomía y capacidad para tomar decisiones, despertaba desconfianza y hasta rechazo en los gobernantes y otros altos oficiales, temerosos todos ellos ante los presuntos peligros de la subversión y el caos.

Y ante estos riesgos, no había más que recurrir a una actitud dura, inflexible, impositiva, es decir, a lo que venía haciendo el Ministro de Educación con ayuda de las fuerzas policiales y con el asesoramiento de una burocracia inmovilista que, por sus vínculos con el Gobierno anterior, no se había enterado –como dijo Barrantes–

⁴⁸ Tovar, T., (1985:61)

de que *la Revolución Peruana* estaba en marcha. En una columna de opinión política del semanario Oiga relacionada con el problema originado por la imposición de la LOUP, se decía:

«El argumento cardinal usado en las altas esferas para no dar muestras de flexibilidad era el de la defensa del “principio de autoridad”. En virtud de este principio, o de su peculiar interpretación, entablar diálogo franco, aceptar ciertas demandas, mostraría debilidad, indicaría reconocimiento de errores e incitaría a nuevas presiones. Claro está que en la base de tal criterio existe una confusión muy grande y se asienta con peso enorme la herencia del pasado. Se confunde autoridad moral —única, verdadera— con autoridad formal, con autoritarismo»⁴⁹.

Así, pues, la herencia del pasado en el Ministerio de Educación tenía como agente transmisor a la alta burocracia, que no se sentía implicada con la nueva etapa política. A mediados de 1969, la gestión de Arrisueño aún seguía las orientaciones que le daban antiguos funcionarios de ese Ministerio, y el mayor tiempo del trabajo estaba dedicado a asuntos de administración educacional de ritmo ordinario. Pero por mucha dedicación que se les prestaba a los asuntos puramente administrativos, la ineficiencia del aparato burocrático heredado seguía en pie. El FLN, un pequeño partido nacionalista, lo puso al descubierto: «En los Ministerios de Educación y Trabajo, principalmente, siguen funcionarios saboteadores y entreguistas, propatronales y proimperialistas, puestos por el belaudismo y el apoodriismo antipatriotas. ¡Eso debe terminar!»⁵⁰. Y estas deformaciones causadas por el burocratismo y las malas prácticas de la Administración dejaban una mala sensación en los usuarios del servicio, quienes no se sentían bien atendidos ni ayudados.

Con la comunidad universitaria descontenta y agitada, las provincias del interior con sus bandera reivindicativas muy en alto, y los gobernantes despreciando el diálogo con la población de base, en la segunda quincena de junio se agravó el problema del recorte de la gratuidad de la enseñanza, alcanzando su clímax al desplegarse una ofensiva de masas articulada desde los niveles de base en una zona campesina y, por tanto, pobre como Ayacucho, que removi6 el sur andino del país y que, lamentablemente, tuvo un desenlace trágico: los episodios cruentos y mortíferos sucedidos a finales del trimestre en el corazón de los Andes, en las provincias de Ayacucho y Huanta. Para Norman Gall⁵¹, investigador social estadounidense, esta tragedia popular ayacuchana, lo mismo que unos hechos posteriores de violencia contra sindicalistas del magisterio, en tres departamentos del sur, fueron los antecedentes desafortunados que comprometieron, anticipadamente, la reforma de la educación.

⁴⁹ Espejo, J.A., “Autoritarismo, Confusión y Esquematismo en la Universidad”, en *Oiga* N°337, 15/08/1969, p.15.

⁵⁰ Bolo Hidalgo, S., “Comunicado” (CEN del FLN), en *Oiga* N° 344, 03/10/1969, p.3.

⁵¹ Vargas Vega, R., “Nota Introductoria”, en Gall, N., *La Reforma Educativa Peruana*, Lima, p.10.

El segundo trimestre y primer semestre de 1969 llegaron a su fin coincidiendo con la promulgación de la más avanzada Ley de Reforma Agraria que ha tenido el Perú. Al final de este período, los empresarios habían intentado, una vez más, conseguir reglas de juego favorables en la política económica: que no se subieran los impuestos directos, forzando de este modo a que las cargas fiscales se repartieran por igual entre todos los contribuyentes (a través de los impuestos indirectos), cuando los niveles de renta y beneficios de las distintas capas sociales eran extraordinariamente desiguales.

Con el protagonismo adquirido por las clases populares en defensa del derecho de sus hijos a la educación gratuita y otras reivindicaciones más, a lo que habría que añadir el inicio de la reforma agraria y el intento de los empresarios de aumentar sus beneficios, se cumplió un trimestre de lucha contra una medida del Ministerio de Educación considerada por todos como injusta. Hasta antes de la tragedia de Ayacucho, este Ministerio no había demostrado ninguna voluntad de pedir al Gobierno la derogación del DS 006, ni siquiera su modificación, tal y como lo habían solicitado los padres de alumnos de algunos colegios estatales de Lima⁵². Después del 25 de junio el Ministerio cambió de actitud; a partir de ese día un Decreto Ley dejó sin efecto el Decreto Supremo N° 006.

2.5 DOS SUCESOS POLÍTICOS EN LA EDUCACIÓN AL FINAL DEL PRIMER SEMESTRE

2.5.1 Intento de acercamiento del Gobierno a la comunidad universitaria

I

Tal y como fue publicada la Ley Orgánica de la Universidad, era inevitable la reacción de los distintos estamentos de la comunidad universitaria. Para la conciencia social y la rebeldía juvenil de la época, esta Ley universitaria –o “ley gorila”, según el argot estudiantil– era toda una provocación. Porque ¿qué otra cosa decir de una norma legal que, independientemente de las innovaciones académicas que establecía, su implantación significaba un recorte de la gratuidad de la enseñanza superior y una quiebra de los valores de la libertad y la tolerancia, que siempre deben encontrar en la Universidad su mejor baluarte? La percepción que en esos momentos tuvo uno de los analistas del semanario *Oiga*, no necesita añadidos:

⁵² Remitiéndose al diario *La Prensa*, en su libro ya citado (p.60) Carlos Iván Degregori reveló que el domingo 18 de mayo (1969), los padres de alumnos del distrito de San Martín de Porres, en Lima, pidieron la rebaja a la mitad (a 50 soles) del costo mensual de la enseñanza secundaria para los alumnos afectados por el DS 006. Se entiende que el Ministerio de Educación no aceptó la petición, pues la protesta continuó.

«[...] los militares, deseosos de hacer de la universidad un centro de investigación y preparación de técnicos para la transformación nacional, aquí y ahora, se vieron tentados por elementos reaccionarios de los propios claustros, que les propusieron un cambio completo en la estructura universitaria para erradicar la politiquería y hacer que los estudiantes estudien en bien del país. Así nació la nueva ley universitaria, que si bien posee aciertos en el aspecto puramente académico [...] adolece de serios defectos, pues quiebra la autonomía universitaria, destruye la concepción humanista de la universidad como organismo de trabajo en equipo y la sustituye por una idea autoritaria y rígida, propia quizás de un liceo o escuela primaria»⁵³.

Entre las primeras reacciones que se dieron contra esta Ley, estuvieron los pronunciamientos de los Comandos Universitarios de las Juventudes de los partidos Acción Popular y Aprista Peruano. En realidad, la intervención de estos grupos estudiantiles en las universidades, eran actos de oposición al Gobierno militar instigados por la plana mayor de esas organizaciones políticas. Sin embargo, no podemos omitir el valor de la participación autónoma de los jóvenes como agentes impulsores del cambio social y cultural en los prodigiosos años 60. Una juventud soñadora y anti autoritaria, que desafiaba a lo establecido, no podía dejar de chocar con quienes ejercían el poder sin admitir la crítica y la discusión.

Y era en las universidades donde había mucha discusión, casi siempre sin la intención de llegar a acuerdos, ya que los esquematismos rígidos y los prejuicios ideológicos dividían irremediablemente –después de 1964– al conjunto de la hegemónica izquierda universitaria constituido por «un conglomerado de unas dieciocho o veinte organizaciones que se dicen todas ellas auténticamente marxistas-leninistas [...]»⁵⁴. Aunque con matices en la valoración e interpretación del carácter del Gobierno, todo este bloque ideológicamente dominante, que había desplazado al APRA del control de la FEP, asumió como tarea prioritaria dentro de su plan de acción la crítica a la filosofía del nuevo modelo universitario y el boicot a esta Ley para que no pudiese ser implementada en las universidades del Sistema, sino, más bien, aborrecida por los tres estamentos y derogada –cuanto antes, mejor– por el único que la había hecho posible: el Gobierno militar.

Además, el movimiento estudiantil estaba cargado de razones para rechazar la Ley, no solo porque la comunidad universitaria no había sido invitada a participar en su elaboración, ya que esta se hizo en sigilo, sino también porque el DL pretendía la erradicación de los grupos estudiantiles que hacían política partidista en la Universidad, en la cual tenían una cuota del poder que les otorgaba el cogobierno. En las principales universidades del país: San Marcos, La Católica, Ingeniería, La Agraria, La Cantuta, Villarreal, San Agustín (Arequipa), San Antonio de Abad (Cusco) y Trujillo, los distintos grupos políticos de la izquierda: Vanguardia Revolucionaria,

⁵³ Espejo, J. A., “Gobierno y universitarios ante una encrucijada”, en *Oiga* N° 328, 13/06/1969, p.14.

⁵⁴ Espinoza, G., intervención en debate, en Lauer, M. (moderador), *El Reformismo Burgués (1968-76)*, Mosca Azul editores, Lima, 1978, p.133.

Partido Comunista Revolucionario, Movimiento de Izquierda Revolucionaria, trotskistas y maoístas adoptaron como objetivo estratégico la paralización de una Ley como esta, que liquidaba una convicción común a todos los líderes y grupos estudiantiles: que la Universidad debía ser un bastión de la revolución y, por tanto, de la destrucción total del sistema.

Como para los militares gobernantes, *la Revolución Peruana* no era marxista ni pretendía poner de cabeza el sistema, la dirigencia estudiantil y todo el conglomerado de pequeños grupos de la izquierda radical se encontraron con este inesperado Decreto-Ley, un instrumento con espíritu privatista, concebido como un antídoto anti revolucionario, que preconizando una falsa neutralidad política en los campus, debía servir para afianzar el predominio conservador en las universidades del Sistema. Es decir, la Ley buscaba que la hegemonía cambiara de manos. Así la Universidad peruana iba a poder realizar sin tropiezos su misión de investigación y formación de profesionales al servicio de la modernización de la economía nacional capitalista:

«En el caso de la Universidad se quiere profesionales pragmáticos, autómatas al servicio de la libre empresa, incapaces de pensar sobre su sociedad, ajenos al libre pensamiento, justamente lo que se necesita para cumplir los objetivos de un capitalismo moderno.»⁵⁵

Tal era el espíritu que el movimiento estudiantil veía en los artículos de este DL y en el Estatuto que lo reglamentaba.

Y para cumplir su cometido, esta Ley reordenaba la Universidad, le imprimía una nueva estructura de organización y gobierno, sacrificando los valores de la libertad de acción y pensamiento, la autonomía y el sentido democrático que, con el cogobierno, constituyeron las más relevantes conquistas del histórico movimiento de la Reforma Universitaria. Con este modelo de Universidad, cuyas instancias de decisión eran centralizadas y, por ello, estaban en pocas manos como en la Universidad estadounidense contemporánea, solo se exigía dedicación exclusiva al estudio, abstención ante las incitaciones del panorama social y confianza en la capacidad individual y fortaleza moral del estudiante. En esencia, un modelo que amparaba el elitismo, el individualismo, la funcionalidad de la actividad educativa y, prácticamente, prohibía el compromiso social.

Contra esta transformación inspirada en una realidad ajena al Perú, que dejaba de lado el recorrido histórico y la elevada función de la Universidad peruana como trinchera social, se rebelaron los estamentos universitarios, porque para estos no era el modelo de Universidad que el Perú necesitaba; uno de los grupos estudiantiles con más participación en el debate universitario, lo expresó con toda claridad:

⁵⁵ Vanguardia Revolucionaria (fracción universitaria), en *Oiga* N° 339, ("Cartas al Director"), 29/08/1969, p.39.

«Planteamos una nueva ley que transforme a la universidad en popular, es decir, aquella que posibilite el ingreso de amplias capas populares y que permita a sus estudiantes conocer y compenetrarse con su sociedad; queremos que la universidad sea democrática, que sea científica, o sea que permita la utilización de la ciencia para el análisis riguroso de la sociedad. Esto último conlleva una libertad irrestricta de cátedra.»⁵⁶

Planteadas así las cosas desde ambos lados, la posibilidad de diálogo y entendimiento era imposible. Por parte del Gobierno, único defensor de esta Ley, la restauración y defensa del principio de autoridad en los claustros era una condición irrenunciable; por parte de la dirigencia estudiantil, no había nada que acordar con un Gobierno que hacía una contrarreforma universitaria llevado por trasnochados asesores obedientes ante los designios del capital extranjero y su cómplice la burguesía nacional. Definitivamente, había que luchar contra la Junta Militar, porque no estaba haciendo “la verdadera revolución”, la proletaria de inspiración marxista-leninista. Y al desencuentro entre ambas partes se podría añadir que, con estos credenciales, la posición estudiantil carecía totalmente de valedores dentro del órgano castrense de asesoramiento presidencial que desde comienzos de 1969 influía en la toma de decisiones hasta su conversión en leyes: el COAP.

II

Tan intransigentes eran los jóvenes en su dogmática tipificación ideológica de la política general del Gobierno, como también lo era este, que decretando la guerra abierta a la agitación universitaria por obedecer a consignas foráneas y cerrando las puertas al diálogo con las nuevas generaciones, alejó cualquier posibilidad de implicar a la parte más preparada de la juventud del país en el proyecto de reformas sociales anunciado en los discursos del Presidente. Sin duda, este desencuentro era lo más indeseado por el sector docente más abierto y progresista de la comunidad universitaria; este y buena parte de la inteligencia nacional echaban de menos la coherencia que no tenía el Gobierno; sus promesas *revolucionarias* y su ejercicio del poder al más brusco estilo tradicional, se contradecían manifiestamente.

Por tanto, no eran solamente los estudiantes los que combatían esta Ley. Sin la vehemencia y el alboroto de los jóvenes dentro y fuera de los campus, el estamento docente de la comunidad universitaria y personas del mundo de la cultura y el pensamiento, con el clero progresista como colaborador, también sacaron a la luz su desaprobación y discrepancia con la contrarreforma de la Universidad. A pocas semanas de entrar en vigencia la LOUP, circularon pronunciamientos de autoridades y profesores de importantes universidades –La Molina, La Católica, Ingeniería–, declarando su disenso con varios artículos de la nueva Ley; pero el posicionamiento con la mayor acogida en el mundo universitario

⁵⁶ Ibid, p.42.

fue sustentado por la Comisión de Reorganización y Gobierno de la Universidad Mayor de San Marcos, bajo la presidencia del nuevo rector, Juan de Dios Guevara, elegido después de la caída del tan cuestionado dirigente nacional aprista Luis Alberto Sánchez.

La nueva autoridad sanmarquina, con el precedente inmediato de una declaración contra la Ley de los profesores de la Facultad de Medicina de la misma Universidad, hizo conocer al país la posición crítica de su representada y la exigencia de cambios en la Ley. En nombre de San Marcos, su Comisión de Gobierno aseguró

«Que el acatamiento del mandato legal no significa que renunciemos a arraigadas convicciones acerca del valor de la libertad como esencia de la vida académica, y del privilegio universitario para orientar los estudios e investigaciones más allá de las metas de la ciencia aplicada. Que asumimos la tarea que se nos encomienda, imbuidos de una responsabilidad cívica y profesoral para con San Marcos y con el país, y, por lo mismo, demandaremos las enmiendas y aclaraciones que, a juicio del claustro, garanticen el normal desarrollo de la vida universitaria al servicio del país y de la cultura»⁵⁷.

La autoridad de la declaración sanmarquina estaba respaldada por el prestigio académico y la larga trayectoria de servicios a la comunidad nacional de la primera Casa de estudios superiores del Perú, no siendo de menor importancia la opinión magistral y esclarecedora que a través de esta declaración habían aportado renombrados maestros sanmarquinos y figuras del pensamiento nacional, como Augusto Salazar Bondy, filósofo, y Mario Alzamora Valdez, jurista, integrantes de la Comisión de Reorganización y Gobierno de esa Universidad.

Después de una primera demostración de la misión rectora que debe cumplir en la sociedad, el claustro sanmarquino, en uso de su autonomía y capacidad de iniciativa, un mes después de su pronunciamiento inicial dio otro paso adelante para plantear a través del CONUP un conjunto de sugerencias y observaciones al Decreto-Ley 17437, a fin de que esta Ley no desentonara ante la realidad del país y contribuyera a reencauzar la vida universitaria cancelando la subestimación con que trataba a la instituciones del Sistema. Según declaraciones a la prensa del rector, Juan de Dios Guevara, las nuevas observaciones a la Ley hechas por esta Universidad se basaban en la necesidad de salvaguardar principios fundamentales.

En primer lugar, la máxima autoridad de San Marcos consideraba vulnerado el principio de autonomía universitaria, dado que el Decreto-Ley

«al ubicar a la Universidad en un Consejo Nacional vinculado por un régimen de dependencia con el Sector educación y con el sistema nacional de planificación, establece una subordinación peligrosa para la autonomía de cada una de las universidades»⁵⁸.

⁵⁷ “El duro camino de la reforma”, *Oiga* N° 325, 23/05/1969, p.40.

⁵⁸ Guevara, J. de D., “La opinión de la Universidad” (entrevista), *Oiga* N° 327, 06/06/1969, p.44.

En segundo lugar, vulneraba el principio de libertad política, ideológica y de asociación, puesto que esta Ley contiene «dispositivos que coartan la libre constitución de agremiaciones estudiantiles»⁵⁹, y restringe las funciones de orientación, docencia y extensión de la Universidad. En tercer lugar, atentaba contra el principio de democracia interna, porque si la autoridad universitaria debe emanar del mandato de todos los miembros de la institución, «debe modificarse el decreto-ley en todo aquello que constituye obstáculo para la participación democrática de los profesores y estudiantes en la elección de las autoridades [...]»⁶⁰. Por último, subrayaba el rector Guevara,

«Se hace imperativo, pues, restituir la norma de la gratuidad de la enseñanza en la universidad [...] el proyecto de san Marcos contempla la posibilidad de que los pagos que realicen los alumnos económicamente pudientes servirán no para aumentar los fondos materiales de la universidad, sino, más bien, para que se incremente el número de becas integrales que permitan cubrir las necesidades más urgentes de los alumnos universitarios de economía precaria»⁶¹.

Pero no sólo el órgano de gobierno de la más antigua Universidad peruana hacía públicas sus objeciones y discrepancias. El CONUP, es decir, la más alta instancia de gobierno del Sistema Universitario Peruano creado por esta Ley, también se pronunciaba sobre la misma, pidiéndole al Gobierno que efectuase aproximadamente veinte modificaciones. Entre estas, según su Presidente, Carlos Vidalón, el CONUP planteó la modificación del artículo 6º de la Ley «de manera que la universidad no esté rígidamente sometida al sistema nacional de planificación, sino que participe en él y tenga en cuenta sus lineamientos»⁶². Y en la misma propuesta solicitó

«que se siga un criterio de proporcionalidad para la representación de los profesores principales, asociados y auxiliares en los organismos de gobierno de la universidad; que los candidatos estudiantiles a la asamblea universitaria no sólo puedan ser los tres primeros alumnos del año, sino los que se encuentren dentro del 20% superior»⁶³.

Hubo una cuestión que no pasó por inadvertida para el CONUP, como tampoco para las universidades estatales. Se trataba de la pérdida de la gratuidad de aquellos alumnos que resultaban desaprobados en una asignatura al final del año académico. Sobre esto, dadas las difíciles condiciones sociales y económicas de la gran mayoría de estudiantes de las universidades estatales, muchos de los cuales tenían que dedicarse simultáneamente a trabajar, no eran pocos los que sufrían los efectos negativos de su situación, una situación no estimada por el criterio elitista de los autores de la LOUP. Había, pues, un gran porcentaje de alumnos que no podía

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

⁶² Vidalón, C., “La opinión de la Universidad” (entrevista), *Oiga* N° 327, 06/06/1969, p.45.

⁶³ Ibid.

tener dedicación exclusiva a los estudios, ni rendir a plenitud, aun teniendo voluntad y aptitud. Pero, según la Ley, en caso de salir desaprobados en tan sólo una asignatura, se les penalizaba con la pérdida de la gratuidad de la enseñanza. Por eso, el CONUP reclamó ciertas facilidades para esta clase de estudiantes, sin perjuicio de la seriedad, interés y esfuerzo que todos los alumnos debían demostrar en sus estudios.

Por su parte, el rector de la Universidad Nacional de Ingeniería, Santiago Agurto Calvo, fue otra de las autoridades universitarias que dejó saber su opinión, tratando de persuadir al Gobierno sobre la necesidad de modificar esta Ley. El punto de vista de este docente no podía ser indiferente para la opinión nacional; más bien, se esperaba que resultase persuasivo, porque se trataba de una de las personalidades civiles destacadas⁶⁴ que más se había significado apoyando las medidas avanzadas del Gobierno militar.

Agurto Calvo señaló la discriminación que esta Ley imponía contra los profesores jóvenes, al disponer que los cargos más altos fuesen desempeñados necesariamente por los profesores principales, o sea, por los más antiguos. También propuso darle toda efectividad al principio de igualdad de oportunidades, mediante el establecimiento de tasas de enseñanza escalonadas para que los alumnos con recursos económicos pagasen la tarifa ordinaria, al mismo tiempo que los estudiantes de modesta condición pagasen menos o, en el mejor de los casos, disfrutasen de becas integrales o parciales, si acreditaban tener requisitos sociales y académicos.

Sin embargo, el énfasis del rector de la UNI –como el de las autoridades de San Marcos y otros universitarios defensores de los valores democráticos–, no descuidó un principio esencial de la vida académica, que con esta Ley podía ser seriamente quebrantado: la libertad de pensamiento y de expresión. Agurto argumentaba así su reclamación:

«Es necesario que el Gobierno elimine los artículos de la Ley que alientan la discriminación política y que resultan peligrosos para los profesores, que podrían ser objeto de venganzas o injustas acusaciones. La prohibición a los estudiantes y profesores de hacer proselitismo político y actividades partidarias, puede tener resultados contraproducentes. Por otra parte, me pregunto ¿cómo se puede determinar el momento en que un profesor de asuntos económicos, sociales y políticos está haciendo proselitismo político y cuándo está dictando solamente su cátedra»⁶⁵.

En cualquier caso, entre profesores y alumnos existió tan sólo una diferencia de tono en la defensa de una posición común. Desde ambos estamentos se defendió

⁶⁴ Agurto Calvo fue uno de los firmantes que encabezaban la conocida Declaración de los Intelectuales de Izquierda, en mayo de 1969, como testimonio de solidaridad con el proceso político dirigido por el Gobierno militar.

⁶⁵ Agurto Calvo, S., “La opinión de la Universidad” (entrevista), *Oiga* N° 327, 06/06/1969, p.44.

el derecho a la gratuidad de la enseñanza en las universidades públicas. Y con la misma convicción irreductible se defendieron dos principios democráticos que la institución universitaria había conquistado por sí misma a lo largo del siglo XX: la autonomía frente al poder y la libertad de sus miembros. Ambos principios varias veces habían sido maltratados y conculcados por las dictaduras que en la República del Perú ha habido. De ahí que para los profesores más antiguos, conocedores directos de las tropelías de anteriores Gobiernos de facto, era un deber inexcusable contribuir a prevenir la restauración en las universidades de prácticas envilecidas basadas en la delación, la intimidación autoritaria y el desprecio a la ley. Para ellos esta vez su papel consistía en articular una causa común con los demás estamentos y adhesiones ciudadanas en defensa de las libertades y derechos constitucionales conquistados durante los dos últimos Gobiernos civiles, el de Manuel Prado y el de Fernando Belaúnde.

III

Con todos los excesos de la politización de los claustros⁶⁶ cobijados por una interpretación caprichosa y descarrilada del principio de autonomía universitaria, la idea de la Universidad como institución autónoma había venido funcionando como la garantía indicada para impedir la injerencia directa y desproporcionada que el poder público –tanto como el religioso– había tenido en las pasadas épocas del civilismo y la República Aristocrática. Por eso, esta vez cómo no defender el derecho de la Universidad de gobernarse autónomamente con la participación de todos sus miembros y, por consiguiente, con la participación proporcional (un tercio) del estamento estudiantil sin restricciones ni obstáculos arbitrarios. El cogobierno formaba parte de la concepción democrática de la Universidad. Era una conquista de los años 20, importante por su innegable valor educativo. Entendida y aplicada correctamente, constituía una oportunidad y una experiencia de formación cívica y social para los jóvenes universitarios que se preparaban para, en su día, dirigir las instituciones del país.

Ante esta postura optimista de quienes por auténtica vocación docente depositaban su confianza en los valores humanos, la proyección social y el rol activo de los estudiantes en la comunidad, se daba, en contraposición, la actitud represiva y recelosa de unos responsables políticos nacionales que, en vista de la disidencia estudiantil generada por la LOUP, demostraban estar muy lejos de los principios humanistas de *la Revolución Peruana*. Mientras que para los únicos

⁶⁶ Al denunciar los extremos de la politización universitaria, el diario conservador *El Comercio*, de Lima, en su editorial de 21/03/1969 decía: «[...] no se puede convertir a la Universidad de centro de estudios en arena política donde se cumplen consignas utilizando las peores armas imaginables: la extorsión, la agresión física, la destrucción de los inmuebles, la apropiación indebida de fondos del Estado, la corrupción a través de sobornos, la corrupción en el otorgamiento de cátedras fantasmas y el premio a los promotores del desorden, mientras el estudio quedaba relegado a un nivel ínfimo».

defensores a ultranza del principio de autoridad y sus prohibiciones inherentes, la protesta estudiantil, muchas veces exaltada, debía ser aniquilada, porque era el fruto de la labor de agitadores profesionales y desestabilizadores sometidos a consignas foráneas; en cambio, para los más cultivados y comprensivos docentes universitarios el Estado y la sociedad debían propiciar todos los espacios posibles de participación constructiva a los futuros dirigentes del país.

Por lo que se puede apreciar, la postura opositora y crítica contra el espíritu autoritario de la LOUP, no procedía tan solo de la politización emotiva del movimiento estudiantil, que era uno de los actores sociales más incomprendido. Tampoco procedía de los padres de familia, portadores de un sentimiento de inquietud e impotencia viendo que las actividades académicas no podían desarrollarse con normalidad, porque las universidades más recientes tenían que cumplir con dificultades un proceso de adaptación a la nueva normativa. En ese período, segundo trimestre de 1969, la oposición surgía desde distintos flancos.

A la protesta de padres y alumnos —esta se daba con más desesperación en las provincias andinas, donde paralelamente se sentía la arremetida del movimiento social contra el DS 006—, y a la opinión discordante de autoridades universitarias y demás profesores con respecto al Decreto Ley, se sumaron los intelectuales de izquierda más notables en defensa de las mismas conquistas que defendía la comunidad universitaria. Este grupo de 67 personas pertenecientes al mundo de la investigación, el arte y el pensamiento, le dijo al GRFA y a sus asesores del COAP que eran los agentes del colonialismo y el egoísmo de anacrónicos intereses privados los que, aprovechando las distintas medidas que iban dando el Gobierno, querían detener el proceso de transformación del país y regresar al pasado. Qué coincidencia tan extraña. Solo la prensa conservadora elogiaba entusiasmada la filosofía y características de esta Ley universitaria, encontrando en ella una herramienta idónea para el desarrollo nacional; pero silenciaba deliberadamente el retroceso que en los demás aspectos podía suponer.

Realmente, la intervención influyente de los intelectuales de izquierda y profesores universitarios de reconocido prestigio, con su apoyo crítico al proceso político, había comenzado antes de la Declaración de 27 de mayo suscrita por 67 firmantes. La incorporación de los primeros asesores civiles —juristas, científicos sociales, expertos económicos, periodistas, etc. — abrió las primeras vías de contacto. De esta manera se fue produciendo un fenómeno interesante: la aproximación en la política diaria entre el saber y el poder, entre ideólogos, técnicos y gobernantes, entre militares y pensadores; todos habían tenido antes en el CAEM su primer punto de encuentro académico y humano. En este Centro de formación selecta, como ya hemos dicho, ejercitaron su magisterio destacados catedráticos, investigadores y otras personas de la más elevada autoridad intelectual, que cumplieron la función de aconsejar y asesorar al Gobierno de la Fuerza Armada en su 1ª fase, es decir,

durante período del General Velasco. Con la aportación influyente de la intelectualidad de izquierda, que por afinidad de ideas y perspectiva de análisis supo mantener la conexión con los oficiales progresistas del COAP –muy cercanos al Presidente y líder–, se empezó a trabajar con miras a allanar el camino de la aproximación entre el Gobierno y la comunidad universitaria.

Según dejó saber algunas veces Carlos Delgado Olivera, hubo necesidad de hacerles comprender a los oficiales de más alto grado que la firmeza autoritaria ante la Universidad no tenía sentido, y que los métodos de trato con esta institución no debían ser burocráticos ni verticalistas, ya que por su naturaleza era una entidad esencialmente diferente de los institutos militares. Pero, además, porque la Universidad objetivamente no tenía poder operativo como para liderar y darle cumplimiento a ningún complot para derrocar al Gobierno y detener *la Revolución*. Incluso, a militares de la tendencia progresista, Delgado y otros intelectuales les pidieron comprensión y flexibilidad ante la actitud inmadura y el análisis dogmático que los pequeños grupos juveniles radicalizados hacían sobre el carácter del Gobierno.

Realmente, ayudó mucho la flexibilidad y lucidez de los militares más comprometidos con los principios de *la Revolución Peruana*, para quienes el ejercicio del mando, fuera del cuartel, no era un asunto de imposición y fuerza física sino de autoridad moral⁶⁷.

«Porque para gobernar un país no hace falta usar la fuerza bruta ni la prepotencia, que han sido prácticas deleznable de la política reaccionaria y tradicional; para cambiar una sociedad es muy importante la cultura del diálogo y la confrontación civilizada»⁶⁸,

así se expresó un ex dirigente que en 1969 representó a una parte de los estudiantes de la Universidad de Trujillo. Por eso, los asesores del Gobierno se dieron cuenta a tiempo de que sus asesorados debían rectificar por tan firme oposición universitaria y los motivos que esta esgrimía. Qué duda cabe de que la opinión y el consejo de los asesores civiles que sirvieron de intermediarios, influyeron en la evolución pasajera que experimentó la postura del Ejecutivo con relación al problema universitario. Era un momento político en el que se daba la

⁶⁷ El analista político del semanario *Oiga*, Julio Augusto Espejo, estaba dentro de los que, dando su apoyo crítico a *la Revolución*, opinaba sobre la necesidad de marcar la separación entre autoridad reaccionaria y autoridad revolucionaria. Se opuso a la primera, criticando abiertamente el autoritarismo. Y optó por la segunda como el paradigma acorde con el nuevo orden social que el GRFA había prometido construir. Al final del primer semestre escribía: «[...] la autoridad revolucionaria no puede presentarse con los mismos atributos que la 'autoridad' reaccionaria [...] la autoridad revolucionaria está fundada en la coincidencia entre lo que se dice y se hace, que es, por encima de todo, una autoridad moral y no una autoridad basada en el simple ejercicio del poder y de los órganos de represión [...] los gestos de una autoridad revolucionaria –diálogo directo con el pueblo, reconocimiento de los errores, rectificaciones oportunas– no pueden confundirse con las actitudes de una 'autoridad' reaccionaria: intransigencia torpe, vanidad intratable, utilización frecuente de la violencia».

En Espejo, J.A., "Con la chispa atrasada", en *Oiga* N° 330, 27/06/1969, p.19.

⁶⁸ Vásquez Rebaza, M., doc. cit., 14/04/1982.

necesidad de crear las mejores condiciones posibles para la promulgación de la medida de mayor significación del Gobierno de Velasco Alvarado, anunciada por el Primer Ministro en aquellos días finales de este trimestre agitado: la Ley de Reforma Agraria.

En aquella coyuntura, los intelectuales de izquierda, catedráticos con prestigio y asesores civiles cumplieron su papel de valedores de la comunidad universitaria en vista de la voluntad del Gobierno de acercarse a los centros de estudios superiores. Por esta vía de relaciones y contactos se consiguió que el Presidente y sus ministros acordaran las primeras modificaciones que se le hicieron a la LOUP, aunque sin alterar lo substancial de su contenido. Así, este circunstancial acercamiento gubernamental legitimó la lucha de la comunidad universitaria, pero también favoreció la imagen del Gobierno, porque dejó la sensación de que sabía escuchar y, eventualmente, rectificar. Cabe pensar que para el logro de este resultado habían tenido efectividad los vínculos que por motivos intelectuales, docentes y personales pudieron entablar los militares progresistas con poder de decisión y catedráticos-asesores y especialistas del más alto nivel científico o profesional, desde que en el CAEM⁶⁹ lograron tener todos ellos su primer punto de encuentro.

En lo que a la actuación del Gobierno concierne, con el margen de legitimación que ganó ante el sector pensante de la sociedad, aceptó realizar los primeros cambios en la LOUP, pero los efectuó sin modificar la estructura centralizada del gobierno de las universidades; estas continuaron manteniendo una relación de subordinación ante el CONUP. Las Memorias anuales de este Consejo, desde la de 1970 hasta la de 1976, ponen en evidencia que funcionaba como una instancia superior al conjunto de las 33 universidades existentes, por encima de la autonomía que teóricamente tenía cada una de ellas. Y aunque el problema creado por el DS 006 era un caso aparte pero que se daba al mismo tiempo, en el mismo sector –en el de la educación– y con los mismos grupos sociales mezclados en la protesta, el Ejecutivo no mostró ninguna voluntad de rectificación. Era preocupante la rigidez de su negativa a resolver una demanda social urgente, a pesar de que al comenzar el mes de junio la delegación del Gobierno en Ayacucho, así como la Tercera Región de Educación, ya conocían perfectamente la tensión social y la radicalización popular que estaban avanzando en esa parte de los Andes.

IV

Poco antes de finalizar el semestre se produjo el reemplazo de otro de los ministros del ala conservadora: el de Agricultura. Con este relevo se fortaleció la

⁶⁹ Para Francois Bourricaud, peruanista y profesor de La Sorbona, la formación de calidad que los oficiales recibían en los diversos centros de estudios militares, los ponía en relación no solo con técnicos e ingenieros, sino también con personas del mundo intelectual y universitario. En Bourricaud, F., (abril 1970:23)

tendencia progresista dentro del Gobierno, la cohesión de este y la posibilidad de realizar el programa de reformas sociales. No obstante, pocos días después del nombramiento del nuevo Ministro, una actuación policial extralimitada en el recinto de la Universidad Católica, remeció a la opinión pública e indujo a colegios profesionales de Lima (Colegio de Abogados, Colegio de Ingenieros) a pronunciarse en defensa de los fueros y la dignidad de la institución, que había sido atropellada en las personas de su rector, algunos profesores y alumnos. Este desafortunado incidente surgido cuando se buscaba el acercamiento a la comunidad universitaria, dio lugar a la disculpa pública del Gobierno en un gesto de aproximación que en muchos despertó la esperanza de estar ante señales favorables para la educación universitaria.

Cuando Velasco y uno de sus ministros se disculparon públicamente ante el rector de La Católica, el GRFA aprovechó la ocasión para reformar la LOUP a través del DL N° 17706. Fue una modificación que no satisfizo a casi nadie, porque no contenía los cambios de la Ley que se esperaban. El problema del cogobierno o de la participación estudiantil en la toma de decisiones quedó sin ser resuelto.⁷⁰ El Gobierno, decidido a romper el movimiento estudiantil y su radicalismo, siguió manteniendo su oposición a que el alumnado y sus grupos organizados tuviesen una cuota de poder que impidiese la aplicación de la política universitaria oficial canalizada a través del CONUP.

Por último, la decisión gubernamental de realizar un acercamiento a la comunidad universitaria fue más allá del encuentro presidencial con el rector y otros representantes de la Universidad Católica. En esos mismos días, el General Velasco, inesperadamente, tuvo un gesto muy insólito por parte de quienes lo habían precedido en el ejercicio del cargo. Él solo y sin aviso previo se presentó en el campus de la Universidad Nacional Agraria para entablar diálogo directo con los estudiantes y profesores de ese centro superior, en donde la policía había realizado una incursión represiva desproporcionada para acallar la protesta contra el Estatuto que reglamentaba la LOUP.

¿Se estaba dando un cambio en la actitud de los gobernantes? Los responsables políticos nacionales estaban en la obligación de impedir que la tensión social se agudizara y la situación interna del país se deteriorase más. Había en esos momentos dos sectores a reformar, el agro y la educación, que eran portadores de unas potencialidades de resultado imprevisible. Por eso se consideró necesario el acercamiento a los focos de tensión para resaltar y rescatar posibles afinidades y

⁷⁰ El 18 de junio, al día siguiente de dictarse la modificación de la LOUP, los representantes estudiantiles de la Universidad Católica enviaron una carta al Presidente de la República. En su escrito, estos alumnos no solo destacaban el paternalismo del Gobierno y consideraban insuficientes las modificaciones hechas a la LOUP, sino que también exigían la reforma sustancial de esta Ley, el restablecimiento del cogobierno a todo nivel y la vigencia del principio de autonomía universitaria sin mediatizaciones.

coincidencias. En ese sentido, eran significativas las declaraciones de uno de los más definidos exponentes de la tendencia progresista, el Ministro de Energía y Minas, al abordar la cuestión universitaria de esos días:

«El Gobierno conoce perfectamente la posición revolucionaria de los estudiantes, con la cual estamos perfectamente identificados porque coinciden con los objetivos del Gobierno revolucionario [...] estamos luchando en una misma trinchera contra los intereses y los grupos nacionales y extranjeros que sistemáticamente se han opuesto y se oponen a la reforma de las estructuras de nuestro país y justos anhelos de justicia social del pueblo peruano»⁷¹.

Este nuevo lenguaje y el cambio de actitud del Gobierno, para algunos analistas, eran indicios del *mea culpa* del poder por el comportamiento implacablemente autoritario del Gobierno con las universidades del país. Algunos esperaban una etapa nueva de relaciones cualitativamente distintas entre Gobierno y Universidad. El escritor Juan Ríos declaró optimistamente: « [...] de ahora en adelante el diálogo del ejército con las fuerzas renovadoras, y la acción común han dejado de ser imposibles»⁷². ¿Había motivos para tanta esperanza? El acercamiento reconciliador de junio de 1969 fue, más bien, un guiño coyuntural que se le hizo al movimiento estudiantil para intentar apaciguarlo. Y aunque algunos alumnos, como los de la UNA de La Molina que junto a sus profesores querían «adecuar la universidad a las necesidades de la hora actual y vincularla a las tareas de la reforma agraria»⁷³, el conjunto de la dirigencia estudiantil en el país no dejó de recelar del Gobierno militar y de *la Revolución Peruana*. Los estudiantes, además de pedir aumento de rentas para las universidades públicas, siguieron exigiendo la reforma de la enseñanza superior, el respeto a la autonomía universitaria y la vigencia del cogobierno sin restricciones ni obstáculos. Pasado el final de este semestre, ambas partes –estudiantes y gobernantes– siguieron manteniendo relaciones conflictivas, difíciles y hostiles. En definitiva, los alumnos y demás miembros de la comunidad universitaria no se sintieron satisfechos con las modificaciones del Decreto-Ley 17437.

2.5.2 Los sucesos trágicos de Ayacucho y Huanta y la derogación del Decreto Supremo Nº 006

I

Desde su promulgación, el Decreto Supremo Nº 0006 recibió el rechazo general, porque lesionaba seriamente la economía popular y reducía sensiblemente los márgenes de democratización de la escuela pública. Una fase inicial de la lucha

⁷¹ Espejo, J.A., “Con la chispa atrasada”, (artículo citado), en *Oiga* Nº 330, p.18.

⁷² Ríos, J., “Tierra de nadie”, en *Oiga* Nº 329, 20/06/1969, p.9.

⁷³ Morote, P., “Sigue firme el frente interno”, en *Oiga*, Nº 333, 18/07/1969, p.12.

contra este Decreto Supremo se había cumplido en Lima; pero después se extendió con fuerza a otras partes del país, especialmente a la Sierra (Cajamarca, Huancayo, Ayacucho, Abancay), en vista de la insensibilidad del Ministro Arrisueño⁷⁴ ante el clamor popular. En el caso de este problema, los conductores de *la Revolución Peruana* no daban señales de acercamiento –a las bases populares– ni de querer rectificar, como sí lo demostraron en el caso del problema universitario gracias a la oportuna intermediación de profesores universitarios e intelectuales capitalinos.

En menos de tres meses de luchas paralelas, en el país quedó claro que mientras la educación superior contaba con valedores influyentes ante el Gobierno militar, en cambio, en las altas esferas no se prestaba ni la más mínima atención a la lucha de las capas sociales más bajas que pedían la recuperación de la gratuidad total de la enseñanza secundaria. Cuántas reclamaciones y cuántos memoriales llegados a Lima desde las distintas provincias, fueron desairados y desviados a directamente al archivo del Ministro Arrisueño, quien tan solo veía por todo lado maquinaciones de politicastros y agitadores. El criterio de verticalidad y el esquema de mando jerárquico fueron trasladados a la gestión de un problema político-social que afectaba a las comunidades de base, sin escuchar a estas. Pero con esta manera de proceder no solo se daba una muestra más de autoritarismo de un Gobierno de facto decidido a someter en todo a la sociedad civil. Era, asimismo, la manifestación de una constante antidemocrática en la historia peruana: la imposición de una minoría con poder sobre la mayoría excluida y desprotegida. En definitiva, era la contraposición entre el contexto urbano y occidentalizado y el medio rural atrasado, abandonado y poblado por nativos. Digamos mejor que la contraposición o el contraste estructural de la República peruana desde su nacimiento, entre el centralismo de la capital y el llamado *Perú profundo*, cuya presencia en términos étnicos y de clase social⁷⁵ se hacía notar cada vez más en los colegios secundarios estatales vespertinos y nocturnos.

Esta vez el protagonismo reivindicativo no lo iba a tener la capital, ya que el movimiento social por la gratuidad total de la escuela secundaria se había desplazado hacia los Andes, y en Ayacucho consiguió hacerse fuerte. Allí, en esa

⁷⁴ Según *La Prensa* de 10/05/1969, el Ministro Arrisueño declaró que no podía haber gratuidad absoluta de la educación.
En Degregori, C.I., (1990:60)

⁷⁵ Los aborígenes de los Andes tocaban las puertas de la educación escolarizada con la expectativa de que una cultura básica los librase de la secular explotación. Muy ilustrativo es el testimonio del estudiante nocturno Víctor Madani Cutunta, ex siervo de una hacienda de Cusco: «Venga aquí para aprender a leer un poco más y defender mis derechos y no ser engañado año tras año. Porque si uno sale a buscar trabajo el jefe pregunta y si sabe leer. Pide papeles, documentos y si uno no tiene estas cosas lo trata a uno como basura, diciendo este cholo no sabe ni siquiera leer. Por eso todos tenemos que saber leer para defender nuestros derechos. Porque si no nos engañan y nos explotan como lo hicieron en el Cusco, donde el hacendado era dueño de todo y hacía y deshacía las vidas de 300 ó 400 personas. El hacendado los trataba como esclavos y no quería que estudiaran, porque si estudiaban también despertaban y desaparecían de su hacienda».
En Gall, N., *La Reforma Educativa Peruana*, ob. cit, p.23.

región pobre y atrasada, con mayoría campesina, se había venido gestando un movimiento popular articulado por el Frente de Defensa del Pueblo de Ayacucho (FDPA) en un clima de concientización social notablemente ideologizada, que recogía las aspiraciones de estudiantes, profesores, taxistas, vendedores de mercado, panaderos, carniceros, pobladores de barrios urbano-marginales y de la organización regional representativa del campesinado. Y no debía sorprender que en Ayacucho se diera ese estado de conciencia social despierta. Apenas cuatro años antes, en 1965, ese departamento andino había sido uno de los focos más candentes de las guerrillas que se dieron durante el Gobierno de Belaúnde Terry. Con esta experiencia desgarradora, las élites locales hicieron un trabajo asistemático pero efectivo que a final de la década despertó la conciencia colectiva y puso en movimiento a la sociedad. Y los avances del movimiento social habían logrado debilitar el latifundismo de la zona, dejando el espacio central para ser llenado por dos reivindicaciones de masas: el derecho a la tierra y el derecho a la educación.

En la segunda mitad de los 60, el aumento a cuatro veces más del número de matrículas en los colegios secundarios, se dejó notar en Huanta. La reapertura de la Universidad Nacional de San Cristóbal, en la ciudad de Ayacucho, le dio impulso a la renovación cultural y apertura ideológica con la llegada, desde Lima y otros lugares, de profesores enriquecidos por su cosmopolitismo. La aparición de una élite intelectual progresista llegada de fuera, especialmente de Lima, coincidió con. El surgimiento de una élite intelectual y una vanguardia estudiantil a finales de la década, multiplicó las posibilidades de la actividad política en la localidad y su área de influencia. El trabajo político del grupo maoísta Bandera Roja, escindido del Partido Comunista Unidad, a mediados de los 60, le otorgó a este grupo el predominio en los órganos representativos de la Universidad de Ayacucho (Consejo Ejecutivo y Federación de Estudiantes) y en el FDPA. «Justo cuando se inicia la experiencia reformista militar –sostiene C.I. Degregori– llega para Bandera Roja la hora del poder total en la Universidad y de la hegemonía en el Frente»⁷⁶.

Al recomponerse el poder regional y su programa reivindicativo, el derecho a la educación gratuita fue una de las principales banderas del FDPA, cuyo malestar no tardó en hacerse sentir en marzo de ese año, cuando el Gobierno militar promulgó el tan cuestionado DS 006 y puso a la escuela secundaria lejos del alcance de los alumnos pobres, es decir, de la mayoría, que con sacrificio afrontaba la responsabilidad de sus estudios en medio de privaciones⁷⁷ contrarias a la dignidad

⁷⁶ Degregori, C.I., *“Sendero Luminoso”: los hondos y mortales desencuentros. Lucha armada y utopía autoritaria*, Documento de Trabajo Nº 4 y 6 Instituto de Estudios Peruanos, 7ª edición, noviembre 1989, p.29.

⁷⁷ El testimonio de uno de los cabecillas del movimiento de estudiantes secundarios contra el DS 006, revela las condiciones inhumanas en que vivían los alumnos campesinos: «[...] muchos de los estudiantes del campo traen su propia comida, principalmente papas y choclos de sus casas. Viven juntos en cuartos pequeños de alquiler de 50 a 100 soles mensuales cocinando su comida, estudiando a luz de velas o lámparas de kerosene y durmiendo sobre pieles de ovejas extendidas en el suelo. Estudian más y **(continúa)**

humana, bajo las cuales ninguna pedagogía podría triunfar. Desde el 17 de marzo de ese año, el pueblo ayacuchano se había sumado a la lucha nacional mediante peticiones y gestiones del FDPA a través de las autoridades regionales, exigiendo la derogatoria del Decreto Supremo. Pero el Gobierno no hacía caso, porque subestimaba la capacidad de convocatoria de una organización popular tan representativa como este Frente, constituido en el núcleo activo y aglutinador del sentimiento y las aspiraciones de los ayacuchanos. Por ese mismo error de los gobernantes de desoír a los excluidos que *la Revolución* quería redimir, tampoco se le prestó ni la más mínima atención al memorial de 20 de abril, enviado directamente al Presidente Velasco por las organizaciones de base integrantes del FDPA.

La inaccesibilidad del Gobierno militar fue calando en los estudiantes secundarios y acrecentando el malestar en los padres de familia, enfrentados a la disyuntiva de hacer lo imposible por pagar cada mes los estudios de sus hijos o retirar a estos del colegio por falta de recursos económicos. Por la pobreza de muchos hogares, ese año la tercera parte de los alumnos de secundaria tuvo que dejar de ir a los centros escolares. Y este indicio de la desigualdad social existente inclinaba a los jóvenes de la zona a seguir con interés el mensaje proselitista de Bandera Roja. Hasta esta zona campesina de los Andes se había desplazado, desde la Universidad de San Marcos, el activismo de este grupo maoísta para desarrollar una acción organizada contra el Gobierno, en vista de que no derogaba la LOUP ni aumentaba los sueldos de los maestros, a quienes también reprimía sin miramientos. Entonces todo empezó a plantearse desde la perspectiva de combatir contra el mismo enemigo, tanto por parte de los estudiantes universitarios (por el problema de la LOUP), como por los alumnos de secundaria de Ayacucho y Huanta, que ya en mayo avanzaban en la organización de su plan de acción para la defensa del derecho a la educación gratuita, un interés compartido por la toda la comunidad.

II

Al comenzar el mes de junio, el desasosiego de los estudiantes de los colegios de Ayacucho y Huanta era francamente notable. En un entorno provinciano castigado absolutamente por la pobreza, donde funcionaban dieciocho centros de enseñanza medio mal equipados y donde los campesinos trabajaban en condiciones de esclavitud cobrando un promedio de ingresos anuales de 100 dólares, el recorte de la gratuidad de la enseñanza había caldeado enormemente a la sociedad ayacuchana. Con el Frente de Defensa viviendo su mejor momento, con el campesinado decidido al enfrentamiento y el maoísmo regional en incontenible ascenso, estaban dadas las condiciones para una explosión social que podía estallar

tienen mejores notas que los de la ciudad porque no tiene plata para el cine o al billar». En Gall, N., *La Reforma Educativa Peruana*, ob. cit., p.46.

en cualquier momento. Y el detonante fue la huelga convocada por los alumnos de la Gran Unidad Escolar González Vigil, en Huanta, para el 4 de junio, en señal de protesta porque el director de ese centro educativo había expulsado a un grupo de alumnos que no podían pagar la mensualidad de enseñanza impuesta por el Decreto Supremo 006.

Después de diez días, la huelga se mantenía como la medida de lucha más firme de un alumnado que en Huanta, primero, y después en Ayacucho, se congregó en un Frente Único. Nada se pudo hacer para disuadir a los jóvenes estudiantes; ni las amenazas de las autoridades de la Tercera Región de Educación, ni la actuación intimidatoria de la policía contra los huelguistas. Más bien, el arrojo de la masa escolar en huelga despertó rápidamente un sentimiento de simpatía y adhesión de toda la población ayacuchana aglutinada en su Frente de Defensa. Y ese sentimiento de solidaridad a mediados de junio se había extendido a los demás departamentos de la Sierra central y meridional del Perú.

«Por los mismo días –cuentan los dirigentes del FDPA y otros protagonistas apresados y trasladados a Lima el día 21 del mismo mes– los estudiantes secundarios de los pueblos Cangallo, Vilcashuamán, Vischongo, Huancapi, Huancasancos, Canaria, San Miguel, Tambo, todos ellos del departamento de Ayacucho, e incluso Chincheros, compresión de Andahuaylas, se unieron al movimiento estudiantil [...]»⁷⁸;

se unieron también alumnos de los departamentos limítrofes de Junín, Huancavelica y Cusco.

Hacia más de treinta años que no se daba en el país un estallido de colegiales tan lleno de convicción y fuerza moral. El último que había sucedido, había tenido lugar en el colegio Nuestra Señora de Guadalupe, en Lima, durante el trienio democrático del Presidente Bustamante Rivero (1945-1948); y se resolvió con un coste social mínimo. Pero un Gobierno de facto, en un país sin tradición democrática manejado por una clase dirigente ajena a la cultura del diálogo, no percibía esta lucha escolar como la expresión desesperada de una urgencia colectiva que inducía a los jóvenes a rebelarse, sino como un desafío punible al principio de autoridad y, más aún, como una patología social que había de ser sofocada sin contemplaciones. Por eso, para justificar el uso de la fuerza, desde Lima el Ministro de Educación y algunos periódicos se dedicaron a propagar la versión de que en Ayacucho estaba en marcha una maniobra conspirativa de siniestros intereses contrarios a la patria y al Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, y que a esa maniobra se habían prestado los estudiantes y campesinos del lugar.

A pesar del hermetismo con que el Gobierno preparaba un proyecto muy avanzado de reforma en el agro acorde con la nueva etapa política, en cambio, el Ministro de Educación aún no tenía a su alcance unos asesores que estuviesen

⁷⁸ Abarca Cervantes, M. y otros, “Los sucesos de Ayacucho”, en *Oiga* N°333, (“Cartas al Director”), 18/07/1969, p.47.

identificados con las soluciones que la Revolución debía dar desde este sector a los problemas del país. Ya hemos dicho que la burocracia que lo aconsejaba, no era la más indicada. Aparte de compromiso político, le faltaba suficiente vinculación con las ciencias sociales, que desde comienzos de la década aportaban nuevos elementos epistemológicos para el enfoque y conocimiento de los problemas nacionales. Después de todo, y ante el movimiento surgido en los departamentos andinos, ¿cómo esperar que el Ministro se sentase a escuchar y negociar con los representantes de las clases bajas procedentes de una zona de exclusión social, si en la reunión del mes de mayo con los empresarios, les había prometido a estos el restablecimiento pleno del principio de autoridad y la reforma del sistema de educación, que «debe brindar al futuro ciudadano la oportunidad para aprender a obedecer»?⁷⁹, ¿cómo permitir que una reclamación de colegiales de una de las zonas campesinas más atrasadas del país fuese a entorpecer la promulgación de la Ley de Reforma Agraria que estaba próxima? Estaba el Perú en ese momento en una coyuntura que mostraba claramente su profunda división interna y que la unidad nacional seguía perteneciendo al mundo de las aspiraciones sueños e ideales.

III

Ya ha quedado dicho que durante la década de los 60, la demanda de educación estatal había sido elevada, pero nunca se había encontrado inmersa en escenarios de rebelión popular antes había tenido motivos para generar escenarios de rebelión popular. Esta vez sí. El escenario que se venía perfilando era en Ayacucho y Huanta. La agitación y la violencia se habían dado antes en el país por el problema de la tierra y por el de la vivienda en las áreas periféricas (invasiones de terrenos suburbanos y formación de pueblos jóvenes) de las principales ciudades. Empero, esta vez el estallido popular se daba por un problema relacionado con la educación, que se tornaba más agudo en una región marginal, en donde las secuelas de las guerrillas, la expansión de la matrícula escolar, la influencia de la Universidad local, y la presencia de una minoritaria pero activa izquierda radical habían conmocionado el escenario.

El maoísmo de Bandera Roja se pudo desarrollar en Ayacucho en base a un planteamiento estratégico de penetrar en las organizaciones populares, urbanas y campesinas, para recuperar el margen de influencia que no llegó a conseguir en la Costa, en donde no pudo retener el control del movimiento estudiantil y perdió el contacto con la sociedad, porque su praxis era radical⁸⁰ y su discurso, muy

⁷⁹ Arrisueño C., A., "Aspectos más saltantes de la política de educación" (extracto de la exposición del General Alfredo Arrisueño C., Ministro de Educación, a las Fuerzas Productoras del País), en Ministerio de Educación, *La Educación en el Perú*, Lima, mayo 1969, s/np.

⁸⁰ En esta praxis radical estaban comprendidos la sacralización de la ideología, la ausencia de autocrítico, el recurso a la cita textual en vez de la reflexión y el juicio objetivo. Asimismo, se incluían la descalificación de otras opciones y tendencias, aun siendo de izquierda y, en palabras del sociólogo Nicolás Lynch, el **(continúa)**

ideologizado. Para unos dirigentes de ultraizquierda estacionados en el maniqueísmo más simplista al enjuiciar la realidad nacional, su conocimiento eficiente del medio andino les permitió llegar a una población rural emergente que encontró en el DS 006 un obstáculo para sus expectativas de escolarización. Para la población del medio rural, entrar en el sistema educacional y obtener las certificaciones y diplomas que este otorgaba, era encontrar un canal de movilidad y legitimación social:

«[...] el certificado de estudios, al nivel que sea, alentará un cierto tipo de movilidad en la escala social, permitirá un cierto tipo de defensa ante el abuso del hacendado, del cura o de la autoridad administrativa, dará, en fin, la ilusión de una integración a la maquinaria de la vida nacional. La educación, pues, aparece como un medio de legitimación social en un país en el que el mínimo rasgo cromático de la piel, la pronunciación regional, la demostración de un vestido o una costumbre diferente a la costeña permitía el escarnio, la desigualdad, la marginación»⁸¹.

Sobre esta población empobrecida y sojuzgada por una violencia sistémica recayó el accionar de un grupo cohesionado y diferenciado entre los grupos extremistas: el Partido Comunista del Perú-“Sendero Luminoso” (PCP-SL)⁸² escindido de Bandera Roja y liderado por Abimael Guzmán Reynoso, en ese entonces catedrático de la Universidad de San Cristóbal de Humanga (Ayacucho); los escindidos incursionaron y alcanzaron una notable influencia en el FDPA y en los órganos representativos de la Universidad, antes de que este grupo subversivo seguidor de Guzmán fuese conocido en el mundo entero por las acciones devastadoras y sangrientas que se le conocieron.

En un ambiente social cada vez más propenso al estallido, la huelga estudiantil de la Gran Unidad Escolar “González Vigil” de Huanta se radicalizó hasta dar lugar a adhesiones masivas, y con estas evolucionó hasta una rebelión popular que tuvo sus episodios sangrientos en las fechas trágicas del 21 y 22 de junio de 1969. En esas fechas se consumó en Ayacucho y Huanta una página histórica de hechos tremendamente estremecedores que no podían dejar de interpelar la conciencia de un Gobierno que decía estar haciendo una revolución. La intervención de la fuerza pública a mediados del mes, para reprimir manifestaciones y protestas callejeras de los estudiantes y del FDPA, había arrojado un primer saldo de víctimas: un alumno muerto y algunos heridos; y una población con los ánimos enardecidos, dispuesta a llegar hasta una situación límite.

reemplazo del análisis de la realidad por los clichés, bajo un entendimiento del marxismo como una verdad de fe.

⁸¹ Vargas Vega, R., “Nota Introductoria”, en Gall, N., ob. cit. p.9.

⁸² Este nombre está tomado del “Frente Estudiantil Revolucionario por el sendero luminoso de José C. Mariátegui”, el grupo universitario de Ayacucho que aglutinaba a los escindidos de Bandera Roja.

Pero el encarcelamiento y traslado a Lima de treinta y ocho personas, entre cabecillas del Frente de Defensa, líderes estudiantiles y catedráticos universitarios⁸³ en la madrugada del día 21, fue una mala noticia que originó en las poblaciones de Huanta y Ayacucho un fuerte sentimiento de indignación, porque al movimiento le quitaban sus cabezas pensantes. Y en un estado de indignación masiva de la ciudadanía, hostigada por el despliegue intimidatorio de las fuerzas de orden público, se desató una arremetida implacable de estos efectivos –con armas de fuego–, contra estudiantes, campesinos, comerciantes, trabajadores urbanos, asociaciones de vecinos y pueblo en general, con el resultado trágico de un número indeterminado de muertos y heridos caídos en las calles de ambas ciudades.

IV

La nación peruana no fue informada con veracidad e inmediatez sobre la magnitud de esta tragedia. Para aproximarnos un poco a ella y conocer ciertos detalles que ya pertenecen a la historia de la educación peruana, reproducimos una parte de la versión del antropólogo y profesor Carlos Iván Degregori, uno de los más autorizados conocedores del medio ayacuchano, así como también de los hechos sangrientos de junio de 1969.

«SÁBADO 21/AYACUCHO: Son las siete de la mañana y el pueblo aparece masivamente en las calles [...] Las fuerzas policiales hacen uso de sus armas. El pueblo responde con piedras, palos, bombas caseras. Se lucha en el centro de la ciudad. La protesta se extiende hasta adquirir las características de una rebelión popular. Hacia las diez de la mañana se lucha en toda la ciudad [...] La acción se prolonga hasta el anochecer. Oficialmente sólo son cuatro los muertos [...] El pueblo asegura que son muchos los desaparecidos, todos ellos de extracción popular.

DOMINGO 22/HUANTA: Hacia las 10 la multitud sobrepasa los 10mil [...] Son las once de la mañana y hay muchos muertos y heridos. Desde ese momento los campesinos deciden armarse [...] Se dirigen a las calles aledañas y en las tiendas se proveen de machetes, cuchillos, punzones, botellas [...] entre la una y dos de la tarde la batalla llega a su clímax. A esa hora el tableteo de las ametralladoras se oía intermitentemente [...] Caen más muertos y heridos, principalmente campesinos [...] Han pasado las cuatro de la tarde. Entonces llega la noticia de que los Sinchis⁸⁴ están penetrando en Huanta [...] vienen disparando ciegamente, los caídos son mucho. Los campesinos se apresuran a recoger a sus muertos y heridos Se diría después, oficialmente, que los muertos fueron 14. El hecho es que, a las siete de la noche, la policía, a oscuras, recoge a los muertos y heridos [...] En una esquina el carro basurero recibe los cadáveres.»⁸⁵

⁸³ En esta lista de treinta y ocho presos políticos aparecen desde el abogado Mario Cavalcanti, defensor jurídico de la Federación de Campesinos de Ayacucho, y el profesor Máximo Cárdenas Sulca, presidente del FDPA, hasta el Rector de la Universidad, Jacobo Alcabes Abdala, el catedrático Abimael Guzmán Reynoso y el líder estudiantil Rafael Alarcón Tipe, integrante del núcleo inicial de Sendero Luminoso.

⁸⁴ Los sinchis son un grupo de la élite policial destinado a operaciones especiales.

⁸⁵ Degregori, C.I., (1990:70-72)

El saldo de los sucesos de 21 y 22 de junio fue la patética realidad de la muerte encontrada por muchos civiles en las calles de Ayacucho y Huanta. Para el Gobierno y una parte de la prensa limeña, primó la razón de Estado y se dio a conocer una cifra escasa de muertos y heridos; en cambio, para testigos presenciales y conocedores directos de los hechos las calles se llenaron de muertos, que luego fueron a una fosa común o a ocupar algunos pabellones en el cementerio. Sea uno u otro el dato verdadero, una reivindicación popular legítima, extendida a todo el país, había dado lugar al derramamiento de sangre en uno de los departamentos de los Andes. El Gobierno, al no admitir su responsabilidad en el exceso cometido contra la población civil, atribuyó la culpa de los hechos a una conspiración y a una extraña alianza entre agitadores de ultraizquierda y terratenientes para impedir la anunciada Ley de Reforma Agraria.

En cualquier caso, desde los participantes civiles en estos acontecimientos, a pocos días de los mismos (el 7 de julio) se criticaba la distorsión intencionada en la que incurrieron las informaciones gubernamentales y las versiones periodísticas de alcance nacional:

«[...] tanto las informaciones oficiales como las periodísticas no enfocan objetivamente los hechos, sino que los distorsionan, no señalan la causa verdadera de los mismos y, por el contrario, infundada y maliciosamente vinculan los acontecimientos a una supuesta oposición a la Reforma Agraria y pretenden presentar a los detenidos como elementos al servicio de oscuros intereses reaccionarios»⁸⁶.

Pero por mucho esfuerzo del Ejecutivo en ocultar el número real de víctimas e inducir a una valoración de los sucesos que no lo presentase ante la opinión nacional y extranjera como repudiable, había un hecho incontrovertible: el GRFA había infringido gravemente lo que Albert Camus definió como el imperativo moral de respetar la dignidad e inocencia de la vida humana, un principio básico y universal que si es transgredido, los regímenes y gobernantes de cualquier lugar pierden su legitimidad, por muy *revolucionarios* que digan o pretendan ser.

Desde ciertas sensibilidades civiles y militares de las altas esferas se llegó a la estimación de que lo sucedido en el departamento de Ayacucho no había sido ninguna algarada sospechosa y previamente concertada para obstruir el curso de *la Revolución*, ni que la mano oculta de los latifundistas hubiese sido la inductora principal de estos hechos, en vista de que los verdaderos intereses de los terratenientes estaban concentrados en otra parte del territorio peruano, a mucha distancia de Ayacucho: en los departamentos de La Libertad y Lambayeque, en la Costa septentrional del Perú. La tragedia de junio de 1969 fue el desenlace de una desesperada reacción colectiva bajo un clima propicio para el enfrentamiento, en el cual los más desfavorecidos de la sociedad cumplieron un sacrificado protagonismo en defensa de una demanda de la comunidad: la educación popular. En

⁸⁶ Abarca Cervantes, M. y otros, doc. cit., en *Oiga* N° 333, p.50.

concordancia con esto, « [...] el movimiento de Ayacucho y Huanta por la gratuidad de la enseñanza –decía Degregori–, demuestra la importancia que tiene en la región la educación como canal de movilidad social y, por tanto, como demanda popular [...]»⁸⁷.

Después de estos hechos, el conflicto social en la región andina solo aparentemente perdió intensidad. Era imposible que la perdiera por tratarse de un problema con una causa estructural interpuesta en el eje de la relación entre la sociedad y el Estado peruanos. Por eso, la exteriorización del conflicto volvió a aparecer, tiempo después, en el mismo escenario andino con toda la complejidad de los desencuentros que han desestructurado el Perú a lo largo de su devenir histórico. No obstante, el episodio conmovedor de junio de 1969 de ninguna manera es un hecho menor. Los alumnos, los padres de estos y toda la comunidad ayacuchana culminaron un proceso de lucha social que comenzó en Lima y otros puntos del país, y pagaron un precio muy alto por defender una buena causa popular: el derecho a la educación gratuita, que una ley dada por el Estado cuando funcionaba el Parlamento reconocía a todos los peruanos. El GRFA, por su parte, tomó nota del sentido social que, como rasgo fundamental, debía tener la reforma de la educación pendiente de realizar.

Inmediatamente después de sucedidos los hechos de Ayacucho y Huanta, para que el malestar popular no se extendiera a otros lugares del país, ni los conflictos con el campesinado tuviesen un motivo más para la eclosión violenta, el Gobierno derogó el Decreto Supremo Nº 006, sin reconocer expresamente su error. Para ello promulgó el DL 17717, restituyendo totalmente el derecho a la enseñanza gratuita en los centros estatales de educación secundaria. La movilización y el sacrificio del pueblo ayacuchano habían triunfado. Simbólicamente, este DL fue promulgado el 24 de junio, el mismo día de la oficialización de la Ley de Reforma Agraria., como un homenaje al campesino y su aspiración al progreso. Un mes después, en el discurso con motivo de la fiesta nacional, el 28 de julio, el Presidente Velasco Alvarado anunció la reforma integral del sistema de educación nacional.

2.6 DE LOS SUCESOS DE AYACUCHO Y HUANTA A LA INSTALACIÓN DE LA COMISIÓN DE REFORMA EDUCATIVA

I

Del gran error cometido el 21 y 22 de junio, seguramente el Gobierno militar y sus asesores sacaron algunas conclusiones de especial interés. Los datos correspondientes a los departamentos andinos de Ayacucho, Huancavelica y

⁸⁷ Degregori, C.I., (noviembre 1989:30)

Apurímac, con la situación socio-económica más deprimida y con el más alto índice de analfabetismo⁸⁸ en el país, afianzaron el convencimiento de que la reforma agraria, si no iba acompañada por la reforma de la educación, no sería una auténtica herramienta de liberación social de la mayoría.

A medida que aumentaban las adhesiones más diversas (intelectuales, sindicatos, asociaciones vecinales, sacerdotes, partidos reformistas, etc.) y la proyección política de las reformas ganaba prestigio entre algunos otros ejércitos latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil), en el equipo gobernante del Perú se hacía más evidente la aceptación del liderazgo de Velasco, que se fortaleció con la promulgación de la Ley de Reforma Agraria. En este contexto de legitimación, el Presidente dio a conocer la decisión del Gobierno de llevar adelante otras reformas estructurales para transformar sustancialmente las bases del poder político y económico:

«Sabemos muy bien que para tener éxito las reformas iniciadas deben necesariamente complementarse con otras que son igualmente indispensables. Para nosotros, la transformación de este país es un proceso complejo e integral que tiene que atacarse desde distintos frentes y en diferentes planos de acción»⁸⁹.

Uno de estos frentes y planos de acción más determinantes era la reforma de la educación nacional, pues al igual que la concentración de la tierra en pocas manos, la escuela tradicional había contribuido poderosamente al mantenimiento del atraso y la injusticia.

En su discurso de 28 de julio, día de la fiesta nacional, el General Velasco no sólo aseguró que se haría la reforma integral del sistema educativo, sino que, conociéndose los datos de los departamentos andinos, resaltó la preocupación que le creaba el problema del analfabetismo, comprometiendo el esfuerzo del Estado para impulsar la educación rural por su estrecha vinculación con la solución del problema agrario.

En la misma intervención pública hizo precisiones y deslindes para definir el carácter nacionalista de *la Revolución Peruana*, como un proceso ajeno a orientaciones e influencias políticas e ideológicas foráneas: «no vamos hacia una sociedad de corte comunista»⁹⁰; pero dirigiéndose enseguida a los intereses del otro lado del escenario nacional, advirtió: «Esta es una revolución nacionalista que [...] se propone firmemente alterar el ordenamiento socio-económico peruano en forma

⁸⁸ Las cifras de analfabetismo en estos tres departamentos andinos eran las más elevadas del Perú. En 1972: en Apurímac el 66,6 %; en Ayacucho el 60,8 %; en Huancavelica el 59,7 %. Son datos del Instituto Nacional de Estadística del Perú, en Zamalloa Sota, E., *Analfabetismo en el Perú: planes y programas de alfabetización 1970-1990*, Maijosa Editorial, Lima, 1990.

⁸⁹ Velasco Alvarado, J., ob. cit., p.101.

⁹⁰ Ibid., p.82

radical [...]»⁹¹. Posiblemente esta definición llevaba implícita una exhortación dirigida a la alta burocracia estatal para que, reorientando su trabajo, rompiese con las inercias del pasado y se situase en el nuevo contexto, en el de *la Revolución*.

En esos meses, en el Ministerio de Educación la alta burocracia trabajaba en la elaboración de un proyecto de reforma de la educación descontextualizado. En ese grupo técnico de la Administración aún no se había producido una ruptura política con la etapa anterior. Había funcionarios civiles cuyo rango les permitía tener acceso al Ministro, aunque políticamente seguían ligados al Gobierno anterior y demás sectores desplazados del poder que hacían oposición a Velasco y exigían la pronta convocatoria a elecciones generales. Ante esta realidad que pervivía, la puntualización del Presidente en su intervención de 28 de julio trazaba el marco general dentro del cual, en adelante, se iba a desarrollar la política educacional del país.

Por tanto, la propuesta tecnocrática de corte autoritario del Ministro Arrisueño en su reunión del mes de mayo con las organizaciones empresariales, quedaba fuera del proyecto nacionalista transformador anunciado en la intervención del Presidente. Además, la exposición del Ministro de Relaciones Exteriores en la Asamblea General de la ONU de ese año, basada en la concepción humanista de la persona y la sociedad, prácticamente desautorizó la visión de la propuesta educacional de Arrisueño. Nuevos valores y postulados propios de la concepción humanista de la persona y la sociedad expuesta por el Ministro de Relaciones Exteriores en la Asamblea General de la ONU de ese año, prácticamente desautorizaron una propuesta educacional como la de Arrisueño, que priorizaba los intereses de la empresa en el mercado laboral y veía al educando únicamente como mano de obra e instrumento del proceso de producción. Los conceptos de ‘desarrollo económico’, ‘mentalidad desarrollista’, ‘técnicos de mando medio’, ‘aumento de la productividad’, ‘demanda ocupacional’, ‘principio de autoridad’, etc., todos ellos utilizados por el Ministro de Educación en su exposición ante “las fuerzas productoras”, se vieron desautorizados y, por ello, sometidos a una seria revisión. Con la Ley de Reforma Agraria y las nuevas reglas de juego anunciadas en el discurso del Presidente Velasco, se había iniciado una nueva etapa.

Llegado el segundo semestre del año, la dirección insospechada que tomaba el proceso político pasó, obviamente, a ocupar el centro del debate nacional y a suscitar la mayor atención en el resto de América Latina. En países vecinos se hablaba de la “vía peruana”. Internamente, los grupos empresariales tradicionales, temerosos de perder sus privilegios, insistían en hablar del peligro comunista, de la marcha de la economía hacia la colectivización, de la inseguridad jurídica y la falta de confianza para las inversiones privadas. En tanto que los pequeños pero activos

⁹¹ Ibid.

grupos universitarios, inmersos en un ambiente estudiantil de discusiones ideológicas e incidentes callejeros, no dejaban de exigir la derogatoria de la “ley gorila” o sea la LOUP. Realmente, estaban desconcertados, porque lo que estaba comenzando a hacer el Gobierno de Velasco no encajaba en los modelos chino, cubano, soviético o albanés, ni se ajustaba a las recetas de los textos marxistas que se leían en las universidades. Sin embargo, no se puede olvidar que esta reacción juvenil y la de otros desconcertados o escépticos ponía de manifiesto, a su vez, las reticencias ciudadanas ante un Gobierno conducido por los militares, que en el pasado habían constituido el baluarte del ordenamiento social oligárquico. En opinión de algún aficionado a la reflexión sociológica, los jóvenes universitarios no podían dejar de salir a criticar; tenían que demostrar que eran los más insatisfechos y concienciados de la sociedad.

La oposición al Gobierno no solo procedía de los ataques interesados del lado conservador y del ruido rebelde de los grupos juveniles de extrema izquierda. También ejercía una fuerte presión sobre el Gobierno la desconfianza de los empresarios industriales, renuentes a invertir viendo que las reglas del juego estaban cambiando. Pero a pesar de estos inconvenientes, las muestras de simpatía y adhesiones a *la Revolución* iban manifestándose a medida que la Reforma Agraria y la nacionalización de la economía creaban la esperanza en un país distinto. Adhesiones y simpatías, ya de los sacerdotes partidarios del compromiso con los pobres, ya de los intelectuales⁹² ilusionados por ver una nación mejor, ya de los partidos reformistas, como Acción Popular (sector liderado por Edgardo Seoane) y el Partido Comunista-Unidad, o ya de prestigiosos educadores y expertos que pocos meses después fueron llamados a integrar la Comisión que se encargaría de diseñar la reforma de la educación.

Haciendo una lectura e interpretación sin extremismos de la correlación de fuerzas y de la dirección que debía seguir el Gobierno, los militares y civiles aglutinados alrededor del liderazgo de Velasco coincidieron en señalar el camino: emprender un proceso de desarrollo que debiese ser entendido más allá del simple crecimiento económico y de los resultados materiales de la mejora de la producción. Por tanto, debía ser un proceso cualitativamente diferente; un proceso humanizado de liberación y dignificación de la mayoría social de la nación, con distribución equitativa de la riqueza y derechos sociales garantizados por el Estado, que debía cumplir el rol de primer agente y responsable de la transformación del país. Es decir, la nueva visión del papel del Estado en beneficio del conjunto de la nación, lo

⁹² Podrían ser destacados como hechos de apoyo que por aquellos días se dieron: el mensaje al Ejército y a la juventud enviado desde Santiago de Chile por José María Arguedas, el novelista peruano más importante de entonces; los comentarios de prensa que semanalmente publicaba el escritor Juan Ríos; y el interés de las personalidades literarias que asistieron al Encuentro Latinoamericano de Escritores en Santiago de Chile y Viña del Mar, entre los que estaba Vargas Llosa.

convertía en herramienta para la cancelación de los factores históricos causantes de la dependencia externa y la dominación interna:

«Consideramos que el primer deber del Estado es asegurar la soberanía y la independencia de la nación, pero que en definitiva su meta es el hombre [...] buscamos el desarrollo no como un instrumento de mera prosperidad, mejoría o modernización de la actual orden social, que pudiera conducirnos a un capitalismo industrial, sino como un instrumento que elimine las desigualdades y las situaciones injustas, para establecer un nuevo sistema democrático [...]»⁹³.

Y si la meta era humanizar las condiciones generales de vida de la mayoría de la sociedad peruana, la solución de los problemas del Perú tenía que inspirarse en su propia realidad, en su historia, en su cultura y en sus particulares posibilidades de realización colectiva. Ya diez años antes, esto mismo lo había expresado Augusto Salazar Bondy. Para este filósofo y educador, la solución de los problemas nacionales no podía consistir tan sólo en la reforma pedagógica de la escuela y la mejora cuantitativa de la educación popular, sino que también eran fundamentales la implantación de una nueva base económica y la modificación profunda de los valores y actitudes de la sociedad:

«Creo que la educación no es el remedio de los problemas nacionales, porque estoy convencido de que las soluciones deben ser dadas por una transformación total de la colectividad peruana [...] La escuela es sólo una parte de esa colectividad. La acción educativa aislada, sea cuales fueran sus planes y sus propósitos, caerá en el vacío»⁹⁴.

Había, pues, una visión elaborada de los problemas del país y un planteamiento para complementar una reforma de tanta importancia como la reforma agraria, con otras reformas necesarias para eliminar los pilares del caduco ordenamiento social peruano y contrarrestar la gravitación de la conciencia social que le había dado sustento y justificación. Esta coincidencia hacía más firme la proximidad entre militares progresistas y adherentes civiles (asesores y simpatizantes) del mismo talante, incluyendo a algunos de inclinación marxista. Estaba claro que a las reformas que afectaban la base económica –reforma agraria, reforma de la empresa, nacionalización de los recursos naturales, las telecomunicaciones, la banca y demás sectores estratégicos de la economía– había que agregar la reforma de la superestructura ideológica; la conciencia social, especialmente la de las nuevas generaciones, necesitaba una apertura a las ideas, valores y actitudes de ese momento histórico. Y esto último requería una reforma de la actividad educativa dentro y fuera del recinto de la escuela.

⁹³ Mercado Jarrín, E., *Discurso en la XXIV Asamblea General de las Naciones Unidas, en Nueva York, el 19 de setiembre de 1969*, Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú, Lima, septiembre 1969, pp.8–9.

⁹⁴ Salazar Bondy, A., *La educación peruana en el mundo contemporáneo*, serie: Problemas de la Educación Peruana, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1959, p.4.

II

Esta era la tarea histórica que estaba llamada a cumplir la reforma de la educación. Por eso, esta reforma tenía que coincidir y ser parte medular del proyecto nacional del GRFA.; en suma, un modelo de reforma absolutamente distinto de las reformas educativas anteriores y del proyecto que hasta agosto-septiembre del mismo año 1969 habían estado preparando ciertos funcionarios del Ministerio de Educación. Porque no sólo había que enseñar a leer y escribir a la población campesina iletrada, ni tan solamente formar mano de obra y capacitar a la población económicamente activa para la mejora de la producción agrícola, artesanal, industrial y de servicios. El ideal y la meta de los conductores, ideólogos y entusiastas de *la Revolución Peruana* iban más allá. Optimistamente pensaban en el horizonte de una revolución en las conciencias, en la construcción de un nuevo espíritu nacional.

En tal sentido, la presencia de Carlos Delgado Olivera desde esta etapa inicial, fue de gran significación para la reforma de la educación y todas las demás reformas del período 1968-1975. Conocido en el Perú por su trayectoria política y su dedicación al conocimiento de las ciencias sociales, poco habían sido destacados su interés y vinculaciones con el problema de la educación peruano desde sus años de estudiante de la Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos.

Cuando desde 1969 entró en relación directa con el círculo de personas más cercanas a la Presidencia de la República, descubrió que el Presidente Velasco «tenía una fe ciega en el efecto transformador de la educación y un gran convencimiento de que la educación abría las puertas al desarrollo de las facultades de toda persona»⁹⁵. De esta manera se convirtió en el autor de la idea de una reforma de la educación acorde con los principios y postulados de *la Revolución*, según el testimonio del profesor Emilio Barrantes.

Para más detalle, al ideólogo y asesor presidencial Delgado Olivera se le señaló como el posible autor de la iniciativa del oficialismo de celebrar una reunión para examinar el proyecto de reforma anunciado en mayo por el Ministro de Educación en su reunión con “las fuerzas vivas” (empresarios) «Seguramente, la reunión fue convocada –revela el testimonio de Barrantes– por consejo de Carlos Delgado, quien propuso algunos nombres, entre ellos el mío»⁹⁶. Y la primera reunión se celebró en Ancón, al norte de Lima, los días 27 y 28 de septiembre; a ella «asistieron el Ministro de Educación, General Alfredo Arrisueño –afirma Barrantes–, el Coronel Gastón Ibáñez, funcionarios de Ministerio y los invitados Carlos Delgado, Walter

⁹⁵ Conversación que mantuvo el autor de este trabajo con Carlos Malpica Faustor en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, 21 de septiembre de 1983.

⁹⁶ Barrantes, E., (febrero 1990:21)

Peñaloza, Carlos Malpica Fáustor y yo»⁹⁷. El objetivo de la cita era examinar el borrador de reforma elaborado por funcionarios del Ministerio.

«A lo largo de dos días, Carlos Delgado, principalmente, y los invitados y funcionarios del Ministerio participamos en el estudio del proyecto elaborado por éstos y formulamos las observaciones que llevaban a la conclusión de que ese proyecto era insuficiente y no correspondía a los postulados de la Revolución Peruana»⁹⁸.

A partir de esta conclusión, la política educacional, su marco de referencia político y doctrinario, y sus objetivos debían ser nuevos y distintos.

Como resultado de la reunión en Ancón, el Gobierno le propuso al catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos, Emilio Barrantes Revoredo, ocupar la presidencia de una Comisión de Reforma Educativa (CRE). A comienzos de octubre, Barrantes aceptó el encargo sin otra motivación más que la de querer servir altruistamente al país como maestro con experiencia docente en todos los niveles del sistema de educación. Anticipándose al cumplimiento de su compromiso, Barrantes puso algunas condiciones. En el anexo a una carta que recibimos de este destacado educador peruano, revela:

«Antes de aceptar mi nombramiento como presidente de la Comisión, presenté un memorándum al Ministro, en el que puntualizaba algunos requisitos previos. El primero de ellos era que yo debería depender directamente del Ministro y el segundo, que yo debería tener la libertad de elegir a mis colaboradores»⁹⁹.

Puso también como requisito indispensable que el trabajo de la Comisión debería iniciarse y desarrollarse con total independencia respecto al proyecto que había sido examinado en la reunión de 27 y 28 de septiembre, en Ancón.

Nadie en el entorno del Gobierno dudó de que una Comisión conformada por personalidades civiles de prestancia académica y profesional, funcionase al más alto nivel político, en contacto directo con el Ministro de Educación y hasta con el Jefe del Estado. Tanta era la importancia otorgada a la reforma de la educación que la CRE nacía con todo el respaldo político necesario. Y realmente necesitaba este apoyo, porque la reforma desde que tan solo fue anunciada, recibió el ataque y la descalificación que le llegaban, por un lado, desde los dirigentes sindicales del magisterio, en vía de radicalización ideológica; y, por el otro lado, desde los conservadores más recalcitrantes convertidos en voceros de minoritarios pero poderosos intereses privados.

Asimismo, la libertad que exigió Barrantes para elegir a los miembros de esa Comisión, sirvió para garantizar la unidad de pensamiento y acción del equipo escogido para realizar una tarea de gran envergadura educativa, política y social.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid., p.22.

⁹⁹ Barrantes, E., (entrevista), *El Observador*, 05/02/1983, p.12.

«El criterio con el que los invité a participar en esta labor –añadía Barrantes– fue, simplemente, la probada capacidad y la honestidad de las personas elegidas. En ningún caso se tuvo en cuenta las ideas políticas o creencias religiosas de las personas. Naturalmente, quienes fueron llamados tenían que estar de acuerdo con nosotros en la necesidad de una transformación de la sociedad peruana»¹⁰⁰.

Nunca antes en la historia de la educación peruana habían sido convocadas tantas y tan heterogéneas personas para estructurar un proyecto de reforma integral, como esta vez, que iba a ser plasmado en todas sus dimensiones y aspectos: filosófico, pedagógico político, social, jurídico, y administrativo. Además, por el ámbito ilimitado que por primera vez pretendía abarcar, «la Reforma de la Educación debe entenderse como un proceso que se realiza en todas partes y no sólo en la escuela»¹⁰¹. Todas las reformas anteriores habían sido para la escuela y dentro de la escuela, y se limitaron tan solo a renovar los métodos de enseñanza y la organización escolar.

Llegada la última parte del año 1969, mientras el profesor Barrantes Revoredo dejaba las aulas de la Universidad de San Marcos se trasladaba de San Marcos al Ministerio de Educación para comenzar a dirigir la CRE, el GRFA cumplía su primer aniversario en el ejercicio del poder. En el frente externo se alcanzaba una relativa distensión en las relaciones con los Estados Unidos. Pero dos hechos polémicos – uno político y el otro económico– ocuparon el centro de la atención interna¹⁰² en las semanas previas a la instalación de la Comisión de Reforma Educativa: la carta pública dirigida desde la cárcel por el líder del campesinado, Hugo Blanco, a los intelectuales peruanos sobre el compromiso de estos con la revolución, y el contrato del Estado con una poderosa empresa minera estadounidense para la explotación de unos ricos yacimientos de cobre en el sur del país; un contrato que, en opinión de algunos entendidos, era lesivo para los intereses nacionales del Perú. Ambos documentos, la carta y el contrato, levantaron mucha polémica, ocupando el centro del debate actores políticos y mediáticos de un lado y del otro con pretensión de marcar los caminos a seguir: vía revolucionaria, vía reformista sin mediatizaciones o contemporización con los intereses económicos que el Gobierno decía estar desplazando. ¿Otra vez volvían las decisiones de Estado para favorecer a los poderosos y olvidar a los trabajadores? Aunque el Presidente Velasco había anunciado ante la Conferencia Anual de Ejecutivos (CADE) que *la Revolución Peruana* aumentaría el poder adquisitivo de vastos sectores sociales postergados y desatendidos (para expandir el mercado interno), en cambio, el Ministro Arrisueño continuaba tratando con mano dura al empobrecido magisterio nacional, sometido no sólo a una prolongada congelación del sueldo, sino también a una persecución y

¹⁰⁰ Barrantes, E., anexo a la carta..., doc.cit., 24/05/1983.

¹⁰¹ Ibid.

¹⁰² La atención nacional también tenía puesto su centro de interés en la designación del Contralmirante Jorge Dellepiani Ocampo, de tendencia progresista, como Ministro de Industria. Con él se crearon las primeras empresas de propiedad estatal y se puso en marcha la tan temida Ley de la Comunidad Industrial o de la Reforma de la Empresa, combatida por los patronos.

acoso con medidas de escarmiento contra los profesores de distintos lugares que participaron o apoyaron las protestas populares y el estallido social de Ayacucho y Huanta.

En un clima de controversia política muy excitada por la suscripción del contrato minero con una empresa imperialista, se instaló en Lima la Comisión de Reforma Educativa, conocida también como la Comisión Barrantes como un reconocimiento a quien la presidía. El grupo que la dirigió en el momento inicial lo integraban personalidades pertenecientes a diversas disciplinas, pero todas vinculadas al estudio de la educación y/o al ejercicio de la enseñanza. Todos ellos destacaban en la vida pública: además de Barrantes Revoredon, los filósofos Augusto Salazar Bondy y Walter Peñaloza Ramella, Fernando Romero (ex rector de la Universidad de Ayacucho), Carlos Malpica Fáustor, Emilio Romero, Antonio Bacigalupo, Andrés Cardó Franco (alto funcionario del Ministerio de Educación), Carlos Castillo Ríos, Jorge Bravo Bresani, Víctor La Torre y, por supuesto, Carlos Delgado Olivera.

«La Comisión se instaló el 3 de noviembre de 1969 y, desde el primer momento quienes pertenecemos a ella –sostiene Barrantes– estuvimos convencidos de que se trataba de lograr una nueva comunidad y un nuevo nombre»¹⁰³.

Así se dio inicio a lo más trascendental de la política educacional del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada durante la presidencia del General Velasco Alvarado (1968-1975): la Reforma Educativa (RE), la más interesante de ese momento en el continente¹⁰⁴, según la opinión del entonces Presidente del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, profesor Torsten Husen.

¹⁰³ Barrantes, E., anexo a la carta..., doc. cit., 24/05/1983.

¹⁰⁴ Barrantes, E., (febrero 1990:9)

CAPÍTULO 3
LA REFORMA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA.
PRIMERA ETAPA: PREPARACIÓN (1969 – 1972)

CAPÍTULO 3

LA REFORMA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA. PRIMERA ETAPA: PREPARACIÓN (1969 – 1972)

3.1 LA COMISIÓN DE REFORMA EDUCATIVA COMIENZA SU TRABAJO

3.1.1 Los ataques de la derecha conservadora y de la izquierda radical

La Comisión de Reforma Educativa se instaló en un ambiente de inquietud política activado por el descontento de los sectores progresistas del país con los términos del contrato para la explotación de unas minas de cobre en el sur del Perú. Muchos consideraban este acuerdo como incompatible con un Gobierno nacionalista y antiimperialista. Así lo decía una declaración de protesta¹, de 12 de noviembre, firmada por 58 entre los más importantes intelectuales y catedráticos del país, y encabezada por algunos rectores y por las dos personalidades más representativas de la CRE, Emilio Barrantes Revoredo y Augusto Salazar Bondy. Con esta actitud crítica ante el Gobierno, los encargados de reformar la educación demostraban no ser de esos que se encierran en su torre de marfil para, desde allí, ser cómodos observadores del acontecer nacional; sino que, más bien, con su opinión independiente y pública hacían conocer su compromiso con un proceso histórico de cambio y con las medidas políticas de dignificación nacional que exigían los sectores más conscientes de la sociedad.

Para conocer algo sobre las coincidencias de los integrantes de la Comisión presidida por Barrantes, diremos que el estudio multidisciplinario de los problemas del Perú los había llevado en común al convencimiento de que la solución del problema de la educación nacional solo era posible si se le consideraba como parte inseparable de la solución del problema conjunto del subdesarrollo y la dependencia externa del país. Por eso, en los integrantes de la Comisión reformadora se dieron la mano los dos elementos del binomio educación y política², que constituyó una novedad y una ruptura de la tradición conservadora, supuestamente apolítica, referente al enfoque de la educación peruana, sus problemas, vinculaciones y

¹ Esta declaración fue publicada por la revista *Oiga* N° 350, 14/11/1969. He aquí uno de los párrafos que podemos destacar: «[...] no puede menos de causarnos honda preocupación un problema de tanta trascendencia económica, social y política como el de las minas de cobre de Cuajone [...] Un contrato con una empresa extranjera como la Southern, o cualquier forma de explotación que enajene el cobre peruano, significaría el abandono de la vía nacionalista y la frustración del proceso de transformación social y económica del Perú [...] sabemos que la explotación estatal es la única medida económica segura y la única opción creadora y patriótica del momento».

² «Quienes trabajábamos en la reforma –ha dicho Barrantes– estábamos convencidos de la necesidad imperiosa de una modificación radical de nuestra sociedad, merced a una obra conjunta de la política y la educación», en Barrantes Revoredo, E., (febrero 1990:41)

causas. Esta conjunción de educación y política dio comienzo a las reacciones de reticencia y contrariedad que poco a poco fue mostrando el Ministro, y que analizadas por uno de los miembros de la CRE, este no tuvo problemas para afirmar más tarde que «Arrisueño Cornejo era un enemigo de la Reforma Educativa»³. Así, pues, esta reforma, antes de nacer, se encontró con el primer obstáculo de su recorrido.

Y este obstáculo no podía dejar de presentarse si tomamos en consideración algunos rasgos particulares de la actuación política del Ministro Arrisueño. Aparte de su orientación tecnocrática y de su temperamento ideológico distante de la tendencia progresista, dentro del Gobierno mostraba una actitud autoritaria y “apolítica”⁴ en el tratamiento de los problemas de su sector, entre los que se encontraba el problema magisterial. Además, y como otros de sus compañeros de profesión, mantenía un sentido jerárquico ante los militantes civiles de *la Revolución*, y le inquietaba que esta se radicalizase y se tornase irreversible. Como responsable político nacional, no estuvo a la altura de su papel ante los maestros, a quienes no supo persuadirlos y atraerlos como protagonistas de la tarea educativa y política de construir un país mejor. Por eso, y por las contradicciones de un régimen político de imposición sobre la ciudadanía, la instalación de la Comisión de Reforma Educativa, conocida también como Comisión Barrantes, no fue recibida con ese clima de entusiasmo cívico que hubo —si se nos permite aproximarnos a la comparación—, cuando Marcelino Domínguez y su equipo de trabajo se hicieron cargo del Ministerio de Educación en los comienzos de la II República española. En el Perú, en noviembre de 1969, no hubo manifestaciones populares en las calles, ni discursos encendidos como cuando se recuperaron los pozos de petróleo o se promulgó la Ley de Reforma Agraria. Más bien, en no pocos maestros asomó un gesto de escepticismo en vista de los escasos resultados de las anteriores reformas de la educación, todas ellas muy pedagogistas y aplicadas tan sólo en el ámbito escolar.

Nada más comenzar su ilusionado trabajo, la Comisión sufrió un duro ataque de la derecha política, porque entre los colaboradores de Barrantes Revoredo estaban algunos de los que apoyaron la campaña por la amnistía de los guerrilleros y demás presos políticos encarcelados desde 1965. Esta campaña se había iniciado

³ Castillo Ríos, C., anexo a la carta enviada al autor de este trabajo, Lima, 10/06/1983.

⁴ En una carta del Ministro Arrisueño Cornejo al Embajador del Perú en España, el 13/03/1969 le decía: «[...] estamos empeñados en la tarea de renovación, que permita al fin conducir la educación por el camino de la mayor eficiencia libre de la entorpecedora influencia de la política». Y en otra carta publicada por la revista *Oiga* N° 339, 29/08/1969, un alumno de la Universidad de San Marcos denuncia y combate al Ministro Alfredo Arrisueño: «[...] la máxima autoridad del Ministerio de Educación Pública, general Arrisueño, hizo público el hecho de que el gobierno no tolerará proselitismo en los colegios en el sentido de aceptar que las promociones tomen nombres de Mao Tse Tung, Lenin, Che Guevara y otros [...] Según el Diccionario de la Real Academia, proselitismo consiste en realizar actos tendientes a ganar adeptos. ¿Qué ha estado haciendo el gobierno a través de los distintos medios de difusión e información? ¿No sigue tratando de conseguir el apoyo del pueblo para realizar la transformación de las estructuras socio-económicas del país?».

en julio de 1969 con un manifiesto de cien intelectuales, la secundó la Liga Socialista Revolucionaria (trotskista), así como el Colegio de Abogados de Lima, y alcanzó su más elevada expresión cuando algunos de los más insignes exponentes de la cultura mundial: Jean Paul Sartre, Bertrand Russell, Simone de Beauvoir, Julio Cortázar, Alejo Carpentier, Luis Goytisolo y otros se dirigieron al Presidente Velasco Alvarado pidiendo la libertad de los presos político-sociales. La adhesión solidaria de algunos integrantes de la CRE coherentes con sus principios democráticos, llenó de recelos a la derecha conservadora, que tuvo una reacción destinada a sembrar miedo y a alarmar a la opinión pública y, en particular, a los padres de los alumnos, difundiendo la versión tendenciosa de que la Reforma Educativa iba a ser puesta en manos de peligrosos comunistas.

El conflicto creado por los conservadores adquirió mayores dimensiones cuando estos advirtieron la ausencia de representantes de la Iglesia Católica en el grupo inicial de la Comisión Barrantes, y la voluntad del Gobierno de imponer limitaciones en el ejercicio del cargo a las personas extranjeras encargadas de dirigir los centros educativos privados. A lo anterior se añadía el rechazo de la derecha involucionista a los primeros cambios que se anunciaban en el sector de la educación: el reforzamiento de la escuela pública y del rol educativo de la comunidad⁵ sin causar perjuicio a la iniciativa privada; la implantación de la coeducación o educación mixta fundada en realidades, valores y conceptos asimilados por la sociedad; la revisión a fondo de los contenidos educativos para forjar en los educandos una conciencia reflexiva y crítica sobre la realidad en la que estaban inmersos; y la reestructuración del espíritu de la enseñanza para promover a través de ella el compromiso solidario y la orientación hacia el trabajo desalienado y productivo.

Esta nueva concepción de la actividad educativa a realizarse dentro y fuera de los centros escolares, excitó a los inmovilistas y defensores a ultranza de la tradición, que se convirtieron en voceros apocalípticos de ocasión, anunciando la supuestamente inevitable destrucción del sistema social del Perú. Y esta estrategia de deformar deliberadamente la realidad para crear alarma social, la idearon los círculos más resentidos de la derecha conservadora para desacreditar al equipo de Barrantes, que, como todo el país conocía, estaba conformado por personas con valor intelectual acreditado, probada independencia e indiscutible honestidad – «Actúo según los requerimientos para el desempeño de la Comisión y no recibo consignas, que no aceptaría»⁶–. En general, esa estrategia derechista era un diseño calculado para frenar el impulso progresista que iba adquiriendo el Gobierno de

⁵ «[...] me asiste la convicción –declara Barrantes Revoredo– de que el proceso educativo no es asunto sólo del Ministerio o de un conjunto de profesores, las más de las veces sin vocación ni preparación suficiente, sino de todos los miembros aptos de la comunidad», en Barrantes, E., (febrero 1990:27)

⁶ Ibid., p.30.

Velasco Alvarado. «La Comisión –afirma el Presidente de esta– estaba dirigida por profesores universitarios de probada independencia de criterio, capaces de estudiar y de pensar por cuenta propia»⁷.

Cuando la CRE comenzó a dar sus primeros pasos con la designación de diversas subcomisiones y el ordenamiento sistemático de la información más necesaria, una parte muy activa de la dirigencia magisterial se encontraba, a comienzos de 1970,⁸ dedicada a eliminar la influencia del Partido Comunista-Unidad (pro soviético) en el gremio docente y a impulsar desde posiciones maoístas la gestación de los llamados Sindicatos Nacionales de Trabajadores de la Educación Peruana (SINTEP) con un plan de acción tendente a unificar en una sola organización sindical a los profesores de todos los niveles de la enseñanza. En tal sentido, y ya que la ultraizquierda rechazaba dogmáticamente el proceso de reformas conducido por Velasco Alvarado, la Comisión Barrantes se encontraba igualmente combatida por su flanco izquierdo, sin que la salvase de este ataque político su proximidad a las reivindicaciones magisteriales, ni su convencimiento de estar prestando un servicio a la nación para contribuir a “modificar sustancialmente el orden social y no para mantenerlo”⁹. Al enfrentamiento de la naciente tendencia maoísta se sumó el de los líderes magisteriales apristas, que estaban en decadencia y que en distintos episodios de la lucha sindical actuaron, inexplicablemente, como aliados secundarios de la izquierda radical.

Consideramos que la situación singular de esta Comisión de verse atacada por la derecha y por la izquierda, fue todo un reto político muy desafiante para el cumplimiento de su cometido. ¿Tenía que hacer equilibrios? En un clima social y político como el que rodeaba a esta y demás reformas estructurales, con un Gobierno atípico realizando o queriendo realizar cambios como ningún Gobierno anterior, para los autores del proyecto de RE lo importante era aportar un esfuerzo intelectual sin precedentes para encontrar un sólido fundamento teórico a una política de Estado que por su filosofía, estrategia y fines, no tenía parangón con las políticas de educación que los Gobiernos anteriores aplicaron durante el siglo XX. Un proyecto de educación absolutamente reformada, al servicio de la construcción del Estado-nación que desde la promesa fundacional de 1821 venía esperando verse convertido en realidad.

Por eso la CRE comprendió y asumió su papel; tenía que marcar definiciones políticas unidas a la propuesta de nueva política educacional, de cuyos resultados no había referencias en períodos anteriores; y tenían también que contribuir a ampliar

⁷ Barrantes, E., anexo a la carta..., doc. cit., 24/05/1983.

⁸ El Frente Clasista Magisterial, desconectando con el PCP-U, en su boletín de enero de 1970 publicó las bases del Comité de Reconstitución del sindicalismo magisterial. En Reynoso, O. y otros, *Luchas del Magisterio*, ediciones narración, 1ª edición, marzo 1979, p.67.

⁹ Barrantes, E., (febrero 1990: 35)

el debate y el horizonte de las ideas y conocimientos, porque para ellos la cultura, a través de la escuela y fuera de ella, debía ser un instrumento de liberación al alcance de todas las personas. «Los autores estaban familiarizados –sostiene Stacy Churchill– con las corrientes más modernas del pensamiento político y científico que tratan del desarrollo nacional, la innovación social y la práctica educativa»¹⁰.

Gracias al predominio de los progresistas militares y civiles implicados en la marcha del Gobierno, y al ritmo de las reformas que se iban dando o anunciando, el Perú era observado desde afuera con especial atención y cada día se convertía en un laboratorio político-social. En un escenario en el que coincidieron militares y trabajadores intelectuales, los aportes de los científicos sociales, profesores universitarios, pensadores y expertos en organización y administración pertenecientes a la Comisión Barrantes, sirvieron de base para la elaboración del marco conceptual, doctrinario y programático de la Reforma Educativa, pero también del proceso político general del cual esta formaba parte. En cualquier caso, esta Comisión fue un punto de encuentro donde cada uno de sus integrantes dio libremente y generosamente lo mejor de su experiencia y su saber.

3.1.2 El importante rol político de la Comisión de Reforma Educativa

Los postulados humanistas, la idea de democratizar la riqueza y el saber, la concepción del desarrollo como equivalente a mejora integral y cambio cualitativo de la sociedad, y la perspectiva de concienciar a la ciudadanía aprovechando las interacciones entre la política (no partidista) y la educación, constituyen una parte capital de la contribución de un equipo de civiles dotados de un conocimiento cualificado de la realidad nacional peruana y comprometidos con las aspiraciones de la mayoría social. En tal sentido, mientras el Ministro de Educación sostenía que

«aspiramos a que en el sistema educativo el educando encuentre ofertas educacionales lo suficientemente diversificadas y flexibles como para adecuarse al ritmo del desarrollo moderno, contribuyendo a satisfacer los requerimientos de recursos humanos calificados que demanda el desarrollo económico y social del país»¹¹,

en cambio, para la Comisión de Reforma Educativa el objetivo superior del sistema de educación reformado era la creación de un hombre nuevo en una sociedad mejor. Que en este objetivo había un componente utópico, es indiscutible; pero es que en ninguna empresa educativa deja de haberlo. Era claro que, por primera vez en la historia de la República peruana, los fines últimos y privativos de una reforma de la educación coincidían con los de un novedoso fenómeno político de contenido social e impulso transformador.

¹⁰ Churchill, S., *El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*, UNESCO, 1980, p.9.

¹¹ Instituto Superior de Periodismo “Dr. Carlos E. Uceda”, *Educación para una sociedad justa en un Perú libre y digno*, Trujillo, 1969, p.13.

En ese momento, el grupo elegido por Barrantes, por la cercanía y afinidad que le unía a la tendencia progresista dominante en el Gobierno, prácticamente constituía el órgano pensante de *la Revolución Peruana*. Por eso gozó de confianza y autonomía para crear –a pesar del Ministro de Educación– el nuevo modelo de educación liberadora comprometido con la totalidad del proyecto político en marcha.

«La formulación de la reforma –sostiene Stacy Churchill– estuvo principalmente a cargo de la Comisión de Reforma, organismo establecido por el Gobierno con una situación bastante independiente con respecto al Ministerio de Educación»¹²,

siendo la única excepción la de Andrés Cardó Franco, alto funcionario del Ministerio y, al mismo tiempo, integrante de la Comisión.

Observando este período de la historia política del Perú, vemos que la educación y la cultura, como derechos de las clases populares y como herramientas de promoción social, alcanzaron el sitio y reconocimiento que les fue otorgados por anteriores procesos revolucionarios o transformadores de conocida trascendencia histórica: la Revolución Francesa, la Revolución Soviética, la Revolución Mexicana, la II República en España, la Revolución Cubana, etc. Para el proceso reformista peruano, la renovación del sistema de educación era al muy importante, porque debía servir como herramienta de dignificación de la mayoría social de la nación, contribuyendo, especialmente, a rescatar de la marginación a la población campesina, a los aborígenes no castellanizados, a los grupos excluidos afincados en los suburbios de las principales ciudades, a los pobladores de las zonas de fronteras internacionales y demás sectores pobres de la sociedad: «[...] la reforma Educacional, la más compleja pero acaso la más importante de todas –declaró el Presidente de la República– constituye una necesidad esencial del desarrollo peruano y objetivo central de nuestra Revolución»¹³.

La realización del trabajo de la Comisión Barrantes fue notablemente rápida. En poco más de tres meses dio a conocer su primer documento público con el nombre de BASES Y POLÍTICA. Los avances que llevó a cabo solo fueron posibles por la unanimidad de opiniones y el convencimiento de todos de que estando en aplicación la Ley de Reforma Agraria, la reforma de la educación no debía esperar más. «Hubo, ante todo, una mística, una entrega total de cada uno de nosotros –manifestó Barrantes– a la misión que se nos había confiado»¹⁴. Una mística fortalecida por el sentimiento gratificante de cada uno de sentirse llamado a cumplir una tarea histórica en bien del país. La convicción común era que entre todos iban a

¹² Churchill, S., (1980:60)

¹³ Velasco Alvarado, J., ob. cit., p.238.

¹⁴ Barrantes, E., anexo a la carta..., doc. cit., 24/05/1983.

crear y poner en funcionamiento una herramienta de liberación para la mejora cualitativa de la sociedad.

Desde luego, para efectuar sus avances y, paralelamente, afrontar las incomprensiones de esta etapa inicial, la Comisión contó con el invariable apoyo político de los militares de la tendencia progresista. «Plantear esta Reforma Educativa años atrás habría sido utópico»¹⁵. Porque «Es evidente que la Reforma de la Educación no se habría realizado nunca sin la Revolución Peruana, de la que constituye una de sus realizaciones»¹⁶. Pero, pese a tan valioso apoyo político que la CRE encontró en el grupo de militares progresistas, las distintas sub comisiones de trabajo multidisciplinario (formadas por pedagogos, sociólogos, filósofos, antropólogos, lingüistas, economistas, comunicadores, psicólogos, artistas, expertos en administración), acusaron sensibles carencias de medios infraestructurales y operativos necesarios para el cumplimiento de su misión; y esto se debía a la posible falta de diligencia del Ministro de Educación. O sea que «la Comisión no contó con estudios ni informes al iniciar su trabajo. Al contrario, tuvo muy poca colaboración por parte del Ministro Arrisueño Cornejo [...]»¹⁷. Tampoco contó –porque no la solicitó– con la colaboración del ya instalado CONUP creado por la LOUP, ni llegaron al Perú especialistas extranjeros a participar en esta fase preparatoria, como había sucedido en épocas anteriores (recordemos los Gobiernos de Pardo, Leguía y Odría). Decía Barrantes que en la mesa de trabajo de la etapa inicial, ni siquiera había referencias orientativas tomadas de experiencias y modelos extranjeros de la época¹⁸.

Varios especialistas no integrantes de la Comisión ni del magisterio nacional fueron llamados a brindar sus conocimientos y experiencias, de la mano con el análisis situacional de la educación peruana y de los avances que la educación y la investigación social estaban experimentando en otros países del Continente. En su amplio testimonio personal que ha dejado Barrantes, este manifestó:

«En el mejor momento, la Comisión contó con alrededor de 150 personas que ocupamos dos pisos y medio del Ministerio, todas las cuales nos dedicamos

¹⁵ Barrantes, E., (febrero 1990: 98)

¹⁶ Ibid., p.39.

¹⁷ Castillo Ríos, C., anexo a la carta..., doc. cit., 10/06/1983.

¹⁸ Barrantes Revoredo nos dice en el anexo a su carta de 24 de mayo de 1983, que la Comisión que él presidía conoció el Libro Blanco de la Reforma Educativa española cuando ya había terminado de elaborar el diseño del nuevo sistema peruano. No obstante, tenemos el testimonio escrito sobre el encuentro oficial que durante dos días, en abril de 1969, mantuvo el Ministro Arrisueño con su anfitrión y homólogo español, José L. Villar Palasí, quien en esas fechas impulsaba la preparación de la Reforma de la Educación que se oficializó en España por Ley de 1970. A esta Ley la había precedido la publicación de un Libro Blanco, en 1969, que estuvo alcance del Ministro peruano. Y a lo anterior podemos agregar que a mediados de octubre del mismo año (después de que Barrantes aceptase presidir la CRE) Arrisueño recibió por conducto oficial el proyecto de Ley General de Educación que promovía Villar Palasí, seguramente que para conocimiento y uso de la Comisión presidida por Barrantes. Por tanto, en la mesa de trabajo de la CRE sí hubo –desde el comienzo de esta– conocimiento de proyectos y modelos de otros países.

exclusivamente a esta labor [...] y las exposiciones de personas invitadas y los diálogos fueron numerosos»¹⁹

«La Comisión es, al mismo tiempo, un foro. Invitamos a personas sobresalientes en su campo, para que nos ilustren y puedan participar en un diálogo [...] En suma, nunca se ha reunido, sospecho que no sólo en el Perú sino en cualquier otro país, por desarrollado o revolucionario que sea, un grupo tan amplio y variado como éste, para estudiar la realidad nacional desde el punto de vista educativo, para elaborar un sistema que corresponda a esa realidad, a la cual se aplique con la mayor eficacia posible»²⁰.

Y para la mejor distribución y cumplimiento efectivo de sus funciones, la Comisión acordó tener, aparte del Consejo Directivo, un órgano de coordinación general, un comité programador y diversas subcomisiones de especialistas que intercambiaban los resultados provisionales de su trabajo.

El Consejo Directivo era el órgano político y rector, que se ocupó de elaborar la visión de conjunto y trazar los grandes objetivos en concordancia con el ideario y el programa de la política general de *la Revolución*. Sus integrantes eran responsables directos ante la más alta instancia de poder: el Gobierno de la nación. En tanto que las subcomisiones se encargaron de la exploración y análisis de áreas concretas de la realidad social y educativa o vinculadas a estas; propiamente constituían el nivel técnico de la Comisión y eran depositarias de los datos, interpretaciones y demás información especializada que necesitaba el Consejo Directivo. En general, todas las estructuras de la Comisión funcionaron en permanente interrelación, con confianza equitativamente compartida, apoyándose entre sí. «Cada uno de nosotros aprendió mucho y aportó también todo lo que pudo»²¹. Era la primera experiencia de socialización educativa al más alto nivel en la historia de la educación peruana, que dejó notar la inspiración docente con la que todos se entregaron. La Comisión de Reforma Educativa, desde esta etapa inicial, cumplió una labor orgánica tan bien cohesionada y políticamente de tanta significación que a alguno lo condujo a la autoexclusión²² por estar descontextualizado.

En febrero de 1970, a tres meses y medio desde su constitución, la CRE publicó su primer documento oficial con el nombre de BASES Y POLÍTICA, que fue el embrión del proyecto de Reforma Educativa. Este importante documento se conoció después del Consejo de Ministros de 24 de febrero de 1970, en el que

¹⁹ Barrantes, E., anexo a la carta..., doc. cit., 24/05/1983.

²⁰ Barrantes, E., (febrero 1990:31)

²¹ Barrantes, E., anexo a la carta..., doc. cit., 24/05/1983.

²² Según la versión que nos dio a conocer Carlos Castillo Ríos, integrante de la CRE, Fernando Romero (ex Rector de la Universidad de Ayacucho) se retiró de la Comisión por discrepancias con esta; consideraba “que se trataba de una comisión política y no educativa”. Mientras trabajó en la Comisión, la contribución de Romero fue muy importante; él dio la idea que adoptó la RE sobre la estructura del nivel de Educación Básica en sustitución de los niveles de enseñanza primaria y secundaria, que estaban separados en el sistema anterior.

intervinieron directamente, para fundamentarlo, Emilio Barrantes, Augusto Salazar, Carlos Delgado y Walter Peñaloza. Verdaderamente constituyó todo un hito en el devenir histórico de la educación peruana; nunca antes en el país un grupo de expertos-asesores se había sentado personalmente con el órgano máximo de las decisiones, en este caso, con el Gobierno nacional en pleno para debatir y analizar el problema de la educación del país, explicando ante el Jefe del Estado y la totalidad del Ejecutivo los fundamentos de una reforma estructural de gran calado social. Por esos mismo días, la ciudadanía al conocer el anuncio del tan “demonizado” proyecto de la RE, también asistió a la estrepitosa y crispada campaña de prensa orquestada por los propietarios de los medios de comunicación más poderosos del país –y sus aliados internacionales–, contra un polémico Estatuto de la Libertad de Expresión que el Gobierno promulgó en fecha en que finalizaba la década de los años 60. Comenzaba la década de los 70.

3.2 EL PRIMER DOCUMENTO DE LA COMISIÓN DE REFORMA EDUCATIVA: “BASES Y POLÍTICA”

I

La Reforma Educativa no empezó con la derogatoria de la Ley de Educación Nº 9359, que estaba vigente desde 1941, ni por la supresión al instante de los programas de estudio de los centros escolares. Más bien, se impuso la cordura y el sentido común. La Comisión no quiso comenzar su trabajo derribando por la vía fácil la obra educacional de Gobiernos anteriores. Antes quiso evaluar lo hecho en el pasado, porque entendía que había habido logros administrativos, pedagógicos y sociales con posibilidades de ser perfeccionados: la descentralización regional, el planeamiento educativo, los Núcleos Escolares Campesinos, la vinculación entre la enseñanza y el trabajo productivo (escuelas pre vocacionales, institutos de secundaria técnica), la formación de los niños en edad pre-escolar (jardines de infancia), etc. Tampoco había que ocuparse de los instrumentos legislativos como prioridad del momento, ni siquiera retocar el marco normativo constitucional (Título III de la Carta Magna), bastante obsoleto, que un Gobierno de facto, como el de Velasco, sustituyó por el Estatuto del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada.

Según el marco del Estatuto, había que cambiar sin retraso las estructuras del país, para mejorar las condiciones de vida de los sectores menos favorecidos de la población. En un marco social tan deprimido, el nuevo sistema de educación tenía que hacer frente a problemas urgentes cuya solución no consistía únicamente en reformas pedagógicas, organizativas y otras mejoras del entorno escolar, sino indiscutiblemente en la alteración sustancial del orden social imperante para superar carencias y obstáculos estructurales muy implantados en el tejido nacional:

creciente analfabetismo, desprotección de los niños de las clases populares, abandono de la juventud y sus demandas, elitismo y clasismo ahondando la desigualdad social, escuela sin espíritu nacional, enseñanza desconectada de las necesidades reales de la población y del sistema productivo, inexistencia de programas de educación rural y educación de adultos, desatención y desprotección profesional de los educadores y demás trabajadores de la enseñanza, gestión improductiva de los recursos económicos estatales destinados a la escolaridad pública, y administración rígida y anticuada de la educación nacional.

Esta problemática compleja hizo que los reformadores de la educación descartasen la simple modernización o actualización técnico-pedagógica, optando, en cambio, por plantear un proyecto de reforma paralelo a las demás reformas de aliento histórico, comprometido con el destino general del país. Como consecuencia, antes de hacerle propuestas a la nación relacionadas con el nuevo sistema de educación, la Comisión hizo un diagnóstico de la realidad peruana, por ser esta, obviamente, el marco general en el que se daba la actividad educativa. Por eso, el primer documento producido por la Comisión con el nombre de BASES Y POLÍTICA, fruto de un trabajo interdisciplinario serio y bien coordinado, no mostró tan sólo la visión de los educadores en ejercicio, sino también el análisis, las ideas y la visión que le imprimieron los científicos sociales, especialistas diversos, intelectuales y demás integrantes e invitados de la Comisión Barrantes.

BASES Y POLÍTICA es un documento guía y punto de partida de una elaboración teórica que durante los siguientes meses de 1970 fue debatiéndose y alcanzando un mayor desarrollo. Elaborado en los primeros cuatro meses de trabajo, consta de tres partes: la realidad peruana y la política del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, la situación del sistema educacional hasta el momento de este diagnóstico y la nueva política educacional que se debía seguir bajo la conducción del equipo gobernante encabezado por Velasco.

El documento parte de la consideración de que los graves problemas del Perú tienen como causas directas el subdesarrollo y la dependencia externa, ambos estrechamente vinculados. El subdesarrollo, como expresión de los profundos desequilibrios que se daban en la sociedad: unos pocos concentraban a su favor la riqueza y el poder; en tanto que la mayoría de la población nacional carecía incluso de lo más indispensable, viviendo, como consecuencia, en situación de total subordinación y marginación. Y la dependencia establecía una vinculación sistemática de la comunidad nacional, en condiciones de elemento subalterno, a los intereses y decisiones de grupos hegemónicos que operaban en los países altamente desarrollados del planeta.

De acuerdo con la teoría de la dependencia²³, producto intelectual genuino del pensamiento latinoamericano, el fenómeno de la dominación externa se originó en la etapa inicial de la inserción de la economía latinoamericana –y, por tanto, peruana– en el sistema capitalista internacional, en condición de socio subalterno. Esta situación de sometimiento económico dio lugar a un problema de vulnerabilidad política con repercusiones en lo social y cultural, que afectaban al conjunto de lo nacional. Desde esta situación jerárquica de los países centrales con respecto a los países periféricos se dio la creciente influencia cultural determinante de los países hegemónicos sobre la sociedad peruana; y esta influencia se dejaba sentir en la mentalidad de la gente y en el espíritu general del país, de sus instituciones y estructuras.

En sus primeros momentos, muy pocos cayeron en la cuenta del gran valor del documento como diagnóstico y denuncia avalados por el conocimiento científico de la realidad social, económica, política y cultural del país. BASES y POLÍTICA era una verdadera guía de orientación de la conciencia del país, de la configuración estructural que este había adquirido a través de su historia. Por eso, este documento no solo sirvió como punto de partida de la Reforma Educativa del GRFA Era también una fuente para conocer los valores, ideas, postulados y metas que progresivamente se iba trazando *la Revolución Peruana* sin plagiar doctrinas ni soluciones extranjeras.

Ante la realidad nacional con la que se encontraron los integrantes de la Comisión, y su diagnóstico, estos aportaron también las bases políticas más idóneas para cancelar los desequilibrios y carencias del subdesarrollo peruano. Los ideólogos de la Comisión que eran, a la vez, de *la Revolución* habían llegado a una coincidencia analítica fundamental en torno a una nueva manera de concebir el desarrollo como mejora cualitativa de la sociedad y de las personas, despojada de la acepción economicista que el concepto de desarrollo había tenido en un primer momento. A la evolución de este concepto se debe la evolución que experimentó el discurso oficial de *la Revolución* al cumplir esta su primer año; en virtud de este avance teórico, el GRFA entendía el desarrollo como un proceso de transformaciones profundas para cambiar de raíz la realidad del poder económico, político y social. En consecuencia, emprender la vía del desarrollo suponía utilizar el poder del Estado para emprender reformas y eliminar los desequilibrios internos de la sociedad

²³ La teoría de la dependencia, como es sabido, surgió a mediados de los 60 cuando el desarrollismo se quedó truncado y entró en crisis, porque los gobiernos que lo aplicaron más consecuentemente (Argentina, Brasil) sufrieron el acoso y derribo por parte de los grupos oligárquicos que se resistían a la modernización económica. Habiendo fracasado el desarrollismo, surgieron posiciones críticas y en ese contexto latinoamericano apareció la teoría de la dependencia a partir de una doble crítica. En primer lugar, critica la teoría del desarrollo que identifica a este con el crecimiento económico; y el simple crecimiento económico no había resuelto la desigualdad ni la expansión del mercado interior. Y en segundo lugar, crítica la ortodoxa y dogmática interpretación marxista de la realidad latinoamericana. Con esta influencia, los ideólogos de *la Revolución* optaron por el concepto (no economicista) de desarrollo entendido como un proceso de mejora humana integral. Además, habían tomado nota de las 3 obras publicadas en esos años por Francois Perroux.

peruana, así como también los vínculos de dependencia que la supeditaban a poderosos intereses extranjeros.

II

El problema de la educación, por ser inseparable de la compleja problemática peruana, no podía ser abordado ni resuelto desconectándosele del contexto general peruano; porque «la educación no es una isla –declara Barrantes–, la educación depende de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que existen en el país»²⁴. Y si cualquier medida destinada a resolver los problemas graves del país debía mantener sintonía con el proyecto general que impulsaba la dirección del Estado, la reforma de la educación era una de las más indicadas para guardar esa sintonía, en tanto que era la reforma para la mejora del factor humano, que debe ser la prioridad del poder público. Por eso, para la Comisión «el sentido y las metas de todo proceso de reforma educativa serán en función de dos factores centrales de naturaleza, en rigor, extra educacional: de un lado, la política nacional de desarrollo y, de otro, la orientación política del Estado»²⁵.

O sea que la Comisión Barrantes no proponía una reforma de la educación que fuese neutral, sino un proceso directamente comprometido con el uso del poder político puesto al servicio de las personas y de la comunidad de la que estas forman parte. En tal sentido, la actividad educativa no debía seguir siendo neutral ante los hechos y problemas de la realidad social, ya que intrínsecamente formaba parte de ellos. Había, pues, una ruptura con épocas anteriores. La revisión del concepto de actividad educativa estaba en el centro de la concepción de la educación que tenía la Comisión. Según el planteamiento de los reformadores, educación y política debían marchar sistemáticamente juntas, en dirección al gran objetivo de cambiar el Perú y asistir al nacimiento del hombre nuevo, enriquecido cualitativamente por una nueva visión de la realidad y una nueva conducta.

Esta postura intelectual de los reformadores inquietaba mucho a los enemigos de la anunciada RE. Según estos, desnaturalizaba y rebajaba la función de la escuela, introduciéndola obligatoriamente en la vía del proselitismo político. Como si la escuela tradicional no hubiese sido siempre un agente ideológico «utilizado hábilmente por los sectores conservadores para hacer de la educación un instrumento de legitimación de la sociedad clasista y opresiva [...]»²⁶ ¿Acaso no hay en la escuela de los llamados Estados democráticos una dirección política y una visión ideológica de la realidad y de los contenidos de la enseñanza? Nunca antes en

²⁴ Barrantes, E., *El Observador*, entrevista cit., 05/02/1983, p.12.

²⁵ Ministerio de Educación, “BASES Y POLÍTICA”, en *Reforma de la Educación-Informe Preliminar*, Lima, abril de 1970, p.9.

²⁶ Salazar Bondy, A., *La educación del hombre nuevo*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975, p.30.

el Perú, para elaborar una ley de educación o diseñar una reforma de la enseñanza, se había sometido a un examen detenido la estructura clasista de la sociedad, ni nadie había puesto en cuestión el papel del Estado como instrumento de una minoría social dominante, poderosa y desnacionalizada, que siempre había usado la superestructura ideológica para encubrir o justificar sus privilegios.

Esta vez, el primer documento de la CRE tuvo la firmeza de hacerlo, de plantear prácticamente una denuncia de la situación social del Perú. Ante la perspectiva de cambio en el país, los responsables de la educación no podían ni debían callar. Con la evolución de las ideas en el mundo y la inflexión ideológica y emocional de los intensos años 60, la conciencia social experimentaba un cambio extraordinario. Por eso, en el documento de febrero de 1970 se dieron el encuentro los mejores elementos culturales, ideológicos y programáticos que la Comisión tenía a su alcance, y que le sirvieron como fuentes de su actividad creadora: la teoría de la dependencia, el pensamiento de la CEPAL, la concepción humanista del desarrollo, algunas vertientes de la tradición socialista, el indigenismo vigente desde los años 20 y el compromiso social cristiano inspirado en las resoluciones del Concilio Vaticano II.

En la segunda parte de BASES Y POLÍTICA se formula una crítica rigurosa a las condiciones de la educación nacional existente. Un sistema educacional que gastaba el 4,8% del Producto Interno Bruto (uno de los más altos en América Latina de esa época), que en el decenio 1958-1968 había visto crecer espectacularmente las tasas de matrícula en los diferentes niveles de la enseñanza; pero, pese a ello, sus resultados fueron escasos. Y sí, eran verdaderamente escasos, pues el promedio de escolarización era tan solo de 3,5 años, el índice de deserción era realmente alto y el nivel cultural promedio de la población no invitaba a la satisfacción.

Siendo la situación así, diríamos que el sistema nacional de educación se encontraba sometido a un proceso de crecimiento patológico, y que, por serias carencias no solo de la institución escolar, sino también por desajustes de la realidad económica y social, presentaba deficiencias muy graves, que este documento de la CRE reveló con total claridad: analfabetismo creciente, inadaptación a la escuela de los niños procedentes de los estratos más deprimidos de la población, ausencia de un sistema de educación y recuperación de adultos, separación entre aprendizaje y actividad productiva, escuela clasista y antidemocrática al servicio de una minoría privilegiada, desconexión de la realidad porque la enseñanza no ayudaba para la vida, falta de espíritu peruanista y ausencia de compromiso con los problemas nacionales, intelectualismo y memorismo opuestos al ejercicio reflexivo y al pensamiento creador, baja calidad de la formación del profesorado, rigidez burocrática, anacrónica y no tecnificada de la gestión administrativa.

III

Este documento temprano de la Comisión ya se adelantó a enunciar los fines, objetivos y principios generales de la Reforma Educativa. Definidas la nueva línea de orientación del Estado y la política nacional de desarrollo, con una reforma agraria muy audaz y otras reformas sociales anunciadas o en vía de ejecución, la política educacional del Gobierno y, por tanto, la reforma integral del sistema de educación debía alcanzar tres fines esenciales:

- Educación para el desarrollo y el trabajo.
- Educación para la transformación estructural de la sociedad.
- Educación para la autoafirmación y la independencia nacional.

Tres finalidades de índole eminentemente política-social, no pedagógica, concebidas en relación con un marco más abierto y participativo que el de la educación escolarizada, e inspiradas en una concepción humanista no individualista e inductora a la acción transformadora.

Por el primero de los tres fines antes enunciados, el planteamiento de la Comisión Barrantes podía haberse entendido como semejante o cercano al de la política educacional del Gobierno de Belaúnde Terry²⁷: *educación para el desarrollo*, que gozó de la aprobación del propio Ministro Arrisueño. Pero, no; difería de ambos –de el de Belaúnde y de el de Arrisueño– al entender que la educación, como arma de lucha contra el atraso y la pobreza, y como medio de formación de la fuerza productiva del país, no tenía por qué reducirse al simple adiestramiento de mano de obra para beneficio de las empresas. Además, los distintos Gobiernos anteriores al de Velasco trazaron como primera finalidad de su política educacional, el desarrollo integral de la personalidad del educando; pero jamás dijeron ni hicieron nada contra los enormes obstáculos económicos, sociales, políticos y culturales que impedían el desarrollo integral de la personalidad de niños y adolescentes.

Por eso, la posición de la Comisión fue innovadora. Porque, según esta, para hacer posible el desarrollo integral de los educandos peruanos, había que impulsar mediante la educación reformada el cambio de las estructuras del país, cambiando paralelamente la mentalidad y las actitudes de la sociedad, a fin de hacerla corresponsable y partícipe en el esfuerzo educacional; «[...] si no hacemos una revolución en la conciencia –y esto no es ningún idealismo, es el realismo más completo–, no puede haber revolución en la estructura»²⁸, sostuvo Salazar Bondy. En consecuencia, alcanzar el desarrollo integral de los educandos sería consecuencia de la eliminación de los obstáculos sociales de estos mediante el cambio de

²⁷ En el capítulo 1 vimos que el primero de los fines de la política educacional del Gobierno de Belaúnde era: educación para el desarrollo, que equivalía a formación del personal especializado necesario para atender el crecimiento de las actividades económicas.

²⁸ Salazar Bondy, A., conferencia dictada a los maestros de la I Región de Educación, en Chiclayo, el 12/06/1973, en *Textual* Nº 9, revista del Instituto Nacional de Cultura, Lima, diciembre 1974, p.87.

estructuras; pero este, a su vez, sería consecuencia del cambio de mentalidad – nuevos valores, actitudes y demandas de la sociedad– que lo daría una educación peruana reformada y actualizada.

Por último, los autores del documento no omitieron otros graves problemas que incidían en la personalidad de la nación: la marginación, la alienación y la desintegración; Todos estos se habían ido enraizando desde la fundación del Estado independiente por acción de poderosas fuerzas de dominación externa e interna, que generaron en la vida peruana una contradicción radical y permanente: concentración-exclusión. Si la educación peruana en toda su historia anterior a *la Revolución* estuvo tan llena de deficiencias, se debía a que siempre estuvo desconectada de la realidad y de los problemas de la comunidad nacional, sobre todo, del drama de la gran mayoría, de los padecían la exclusión. En toda esa larga etapa de desconexión, la educación, además, había estado «mal orientada porque transfería patrones de conducta, ideales y valores contra el país, ya no digamos de espaldas al país [...]»²⁹.

La fundamentación de BASES y POLÍTICA –primer esbozo de la filosofía de la Reforma Educativa– ante el Consejo de Ministros de 24 de febrero de 1970, dejó ver algunos aspectos de la RE que ya se vislumbraban, a saber:

- 1.- La Reforma Educativa abarcaría toda la política educacional del Estado.
- 2.- Al empezar la preparación de esta reforma, había en el Ministerio de Educación dos posiciones diferentes –como también había al interior del Gobierno militar–. La tecnocrática y autoritaria, con Arrisueño a la cabeza y algunos altos funcionarios de ese Ministerio, partidaria de hacerle retoques al sistema de educación existente para hacerlo funcional a la necesidad de capacitación de mano de obra. Y la otra posición, la humanista, de inclinación socialista, abiertamente defensora de la educación pública³⁰, era partidaria de un cambio de gran calado que fuese capaz de crear, como hemos dicho, un hombre nuevo en el contexto de una sociedad mejor. Esta segunda tendencia estaba conformada por los partidarios de la radicalización

²⁹ Ibid., p.86.

³⁰ En una reunión celebrada en La Granja (Segovia), en 1931, un grupo de maestros españoles llegó a la siguiente conclusión, que seguramente en su totalidad podría haber sido suscrita por los integrantes de la Comisión Barrantes: «A nuestro entender la educación es uno de los fines principales del Estado, ya que éste tiene por objetivo primordial la organización del país para marchar por el camino del progreso en todos los órdenes [...] No puede el Estado ceder esta obligación porque ninguna institución que no fuera él podría realizarla con la necesaria pureza, ya que toda institución privada persigue un fin de provecho propio, en último término, un interés en pugna con los intereses o ideales de otras instituciones... La educación integral completa, desde la cuna hasta que se es hombre apto para producir útilmente, es, pues, una función esencialmente estatal».

En Molero Pintado, A., *La Reforma Educativa de la Segunda República española*, ediciones Santillana, Madrid, 1977, p.166.

de *la Revolución*, entre los que se encontraban las figuras más notables de la CRE.

- 3.- Las distintas subcomisiones técnicas serían las encargadas de darle contenidos específicos a la propuesta global de la Comisión. Con el trabajo coordinado de ellas iba a ser posible la conversión progresiva del antiguo sistema al nuevo sistema que fue diseñado ese mismo año 1970. Y desde 1971 se iba a cumplir un calendario de revisión, modificación y adaptación de las distintas asignaturas del currículo.
- 4.- La forma de trabajo seguida por la Comisión para el estudio en profundidad de los problemas educacionales, estaba basada en la combinación de diversos aportes multidisciplinarios. Todo este bagaje contribuyó a que desde esta etapa preparatoria la RE llegase a una definición ideológica explicitada con la mayor claridad. Las reformas de la educación anteriores habían solapado su opción ideológica con un pretendido neutralismo pedagógico que resultaba intelectualmente absurdo, ya que en todo proceso educativo no faltan jamás los elementos estructurales del universo ideológico: una cosmovisión, una escala de valores y un conjunto de factores no racionales aunque coherentes. En cambio, esta vez una Comisión de reforma de la educación, en base al conocimiento científico que tenía sobre la realidad nacional, se había sincerado ideológicamente para adoptar una opción educativa estrechamente vinculada al quehacer político ocupado en cambiar la realidad del país. En este marco de interrelación tendría su origen el nuevo sistema de educación, su implementación y desarrollo.

Rompiendo la línea de continuismo pedagoga de épocas anteriores, y desde la aceptación del principio común de que la vida es un aprendizaje continuo, esta RE se inclinó por la aplicación sistemática de un concepto más amplio de educación: la educación permanente, realizada en los distintos ámbitos de la sociedad, con la participación interactuante –y solidaria– de todos los agentes e instituciones de la comunidad de base.

- 5.- Para la Comisión, la realización integral de la persona, objetivo superior de todo proceso educativo, en el Perú sólo podía ser posible por una vía doble: una educación liberadora que no enmascarase la realidad sino que, más bien, contribuyese a descubrirla y mejorarla; y la elevación del nivel de vida, que indefectiblemente debía favorecer a los más vulnerables: la mayoría social de la nación.
- 6.- Toda la Comisión compartía los mismos principios y criterios pedagógicos: superar el carácter intelectualista y memorístico de la enseñanza tradicional; darle al nuevo sistema de educación una unidad orgánica, aun siendo un sistema flexible; atender integralmente a toda persona desde su nacimiento

y primeras edades; conceder preeminencia a la educación pública³¹, debiendo adecuarse la enseñanza privada a los objetivos sociales de la educación nacional como servicio (no lucrativo) de promoción de la sociedad; garantizar la gratuidad total de la actividad educativa pública, haciendo de los más desfavorecidos sus principales beneficiarios; implantar la coeducación o educación conjunta de mujeres y varones; atender las necesidades de formación y rehabilitación social y cultural de los adultos.

7.- El problema magisterial, serio problema pendiente de solución, no iba a ser abordado por ninguna de las subcomisiones. El Gobierno de Velasco Alvarado se lo encargó posteriormente a una Comisión especial, cuya presidencia volvió a recaer en la persona de Emilio Barrantes Revoredo.

3.3 AUGUSTO SALAZAR BONDY, FIGURA CENTRAL DE LA REFORMA EDUCATIVA

3.3.1 Filósofo, educador y político de vocación

La figura principal del equipo reformista presidido por Barrantes Revoredo, fue Augusto Salazar Bondy, perteneciente a la nómina de profesores principales de la Universidad Nacional de San Marcos. Por la autoridad de su magisterio y su indiscutida estatura moral, era más que un profesor, un verdadero maestro. Desde muy joven entregó su vida al ejercicio de la reflexión filosófica, a la enseñanza y a la política, desde las que se comprometió y apostó por la mejora de la sociedad y la dignificación de las personas. A través del ejercicio filosófico llegó al convencimiento de que su quehacer no podía ser ajeno a los hechos sociales y humanos de su entorno; para él hacer filosofía implicaba conocer y estar inmerso en su realidad circundante para contribuir a su transformación. Por su generosa vocación docente, asumió su vida como un llamado al servicio de los demás, y como filósofo que era «se completó como hombre al volcar todo su genio de pensador a la tarea de cambiar la terrible realidad que aprisionaba a los peruanos»³².

Imbuido de optimismo histórico y tan lleno de buena fe que hasta podía parecer ingenuo, vio en el proceso político liderado por Velasco Alvarado la oportunidad de dar batalla por la liberación nacional del Perú. Apoyó y sirvió al Gobierno militar para dar cumplimiento a sus ideales de intelectual comprometido, y, obviamente, lo hizo con talante de educador, en su esperanza de ver convertidos

³¹ Según cifras oficiales del Ministerio de Educación, en 1970 el sector público tuvo una participación en la educación nacional con una inversión de 9.026 millones de soles; en tanto que la inversión del sector privado, en el mismo año, ascendió tan sólo a 1.910 millones de soles. En Ministerio de Educación, *La Educación en el Perú (cifras y gráficas 1968-1978)*, Lima, septiembre 1978, p.43.

³² Moncloa, F., "Augusto", en *Textual* N°9, revista cit., p.118.

a los gobernantes castrenses en actores políticos sensibles a la crítica y respetuosos con la discrepancia. Augusto Salazar pensaba que *la Revolución Peruana* nunca iba a tener legitimidad suficiente si no mostraba toda su capacidad creativa en favor de los sujetos históricos, de los hombres y mujeres del Perú en su perspectiva de presente y de futuro. «Y en esta línea, la contribución más importante es sin duda la que otorgó al proceso de Reforma de la Educación, a su fundamentación científica y espiritual. A la marcha física y moral de la propia reforma»³³.

Por la dimensión de su estatura humana y su reconocida categoría intelectual, este filósofo, educador y político llegó a ocupar la Vicepresidencia de la Comisión de Reforma Educativa, y su participación en ella fue determinante por la originalidad, rigor y elevado nivel con que fundamentó, en los debates de la Comisión y fuera de esta, el diseño y contenido de la RE. De esta actuación que tuvo como Vicepresidente, nos ha dicho Barrantes Revoredo: «Augusto Salazar Bondy, filósofo y educador notable [...] influyó mucho en la visión de conjunto, en la estructuración y en las proyecciones»³⁴. Su incorporación a tan sui géneris movimiento político conducido por los militares peruanos, fue providencial, no sólo por tratarse de uno de los educadores más cualificados y conocidos del país, sino también por su renombre ganado en América Latina por su dedicación a la investigación social y la reflexión política rigurosa y honesta. Él enriqueció el acervo conceptual y doctrinario del Perú de esos años, ensanchando la constelación axiológica y enriqueciendo el espíritu del proyecto reformista de la educación con la autoridad que le otorgaban su dedicación a la docencia e investigación, así como también su permanente contacto con la juventud y las inquietudes de ese momento histórico.

A Salazar Bondy se le ha señalado como el verdadero autor de la Reforma Educativa del GRFA. Ese reconocimiento ha salido principalmente de varios de los que con él integraron la Comisión, de distintos círculos académicos y culturales de América Latina y hasta Paulo Freire lo hizo público en una conferencia que dictó en El Ateneo de Madrid, en enero de 1988, considerándolo como el arquitecto³⁵ que, con sabiduría y coherencia con una postura política comprometida con el cambio, trazó las líneas fundamentales de la reforma de la educación peruana, a la que se entregó plenamente en pensamiento y acción. Sí, porque Augusto Salazar cultivó el saber superior y abstracto, «pero sin olvidar su interés por el hombre y las relaciones de la filosofía con la acción»³⁶. Para este pensador y maestro universitario,

³³ Neyra, H., “Una filosofía del alba”, en *Textual* Nº 9, revista cit., p.124.

³⁴ Barrantes, E., anexo a la carta... doc. cit., 24/05/1983.

³⁵ El autor de este trabajo es una de las personas que estuvieron escuchando esa conferencia de Paulo Freire, en El Ateneo de Madrid, el 27 de enero de 1988.

³⁶ Miro Quesada, F., “Augusto Salazar Bondy: Biografía Filosófica”, en *Textual* Nº 9, revista cit., p.132.

«Ser filósofo es utilizar el conocimiento racional para resolver problemas humanos y, en consecuencia, problemas de acción»³⁷.

Filosóficamente, Salazar Bondy se nutrió de la fenomenología, el existencialismo, el marxismo y la filosofía analítica; por eso fue una figura no solo destacada en el quehacer educativo, sino también en el campo del pensamiento y la cultura. Activo y fecundo como fue intelectualmente, contribuyó a crear ideología y a elevar la calidad del debate desde el inicio de su etapa de plenitud, antes de 1960, coincidiendo con el triunfo de la Revolución en Cuba, a la cual brindó su apoyo.

Es a partir de su interés filosófico por el tema del hombre y de la acción humana sobre el mundo para transformar la realidad histórica, cuando elaboró los lineamientos doctrinarios³⁸ de un movimiento de acción política y pensamiento socialista heterodoxo: el Movimiento Social Progresista, que se sustentaba en valores y principios humanistas, libertarios y antimperialistas combinados con los más diversos y valiosos resultados de la reflexión universal. Admirablemente, Salazar ejercía de pensador coherente, llevando a la práctica lo que le dictaban sus ideas; no solo se dedica a predicarlas desde la cátedra y otras tribunas, sino que pone en juego su energía creadora intentando verlas cumplidas en la realidad. «Comienza, así, a intervenir en política y en poco tiempo es reconocido como uno de los pensadores políticos más destacados del Perú y América Latina»³⁹.

Desde esta posición de prestigio que ganó entre los maestros e intelectuales peruanos por saber ejercer, a la vez, la teoría y la práctica, cumplió una misión de formato y contenido educativos; no era el filósofo abstraído o distraído, sino el intelectual comprometido que explicaba donde hiciera falta la realidad en la que vivía y, paralelamente, proponía y defendía soluciones para los problemas de esa misma realidad: el Perú. Por la visión integral que tenía del país y sus problemas, tuvo también, –como Manuel Vicente Villarán en los años 20 y Pedro Oliveira en los 40– una concepción orgánica y una respuesta propia al problema de la educación nacional, que la puso de manifiesto cuando intervino en la redacción de BASES y POLÍTICA. La visión general que subyace a este documento fue de Augusto Salazar.

La aplicación de sus conocimientos filosóficos al estudio del país y «sus dolencias», lo llevó a percibir el cuerpo social peruano como un organismo enfermo, débil y subdesarrollado. Descubrió con lucidez las frustraciones colectivas de una formación social no realizada históricamente como una nación vertebrada y creadora. A efectuar este descubrimiento le ayudó el estudio penetrante del pensamiento marxista heterodoxo de José Carlos Mariátegui. Pero siendo un

³⁷ Ibid.

³⁸ Estos lineamientos doctrinarios escritos por Augusto Salazar comprenden 33 puntos y están en: Salazar Bondy, A., (1973:159-209)

³⁹ Miró Quesada, F., “Augusto Salazar Bondy: Biografía Filosófica”, en *Textual* Nº 9, revista cit., p.133.

hombre dedicado por entero a la educación, que no dejaba de observar racionalmente el conjunto de la realidad circundante, no cayó en el simplismo de considerar a la escuela como la panacea de los males del Perú:

« [...] la solución de los problemas peruanos no puede provenir de la escuela [...] Creo que la educación no es el remedio de los problemas nacionales, porque estoy convencido de que las soluciones deben ser dadas por una transformación total de la colectividad peruana [...] La acción educativa aislada, sean cuales fueren sus planes y sus propósitos, caerá en el vacío»⁴⁰.

¿Esto significa desconfianza u hostilidad hacia la escuela? No. Durante los Gobiernos de Odría, Prado y Belaúnde se habían realizado verdaderos esfuerzos para lograr el aumento de las matrículas en los centros escolares, pero los problemas sustantivos del Perú siguieron iguales.

En consecuencia, la solución debía ser buscada por un camino diferente. En tal sentido, consideramos necesario remarcar que si en el pensamiento de Augusto Salazar la educación debía ser indisociable de la política, lo mismo sucedía con Emilio Barrantes y Carlos Delgado, con lo cual diremos que la plana mayor de la CRE compartía esta coincidencia, fundamental para la elaboración del primer documento –y los demás– que produjo la Comisión. En lo que concierne a Salazar, fue lo suficientemente explícito, haciéndolo con una claridad poco conocida hasta entonces en el entorno educativo del país:

« [...] la reforma de nuestra educación es necesaria. Pero la reforma en que hay que pensar no es un cambio de programas o un conjunto de medidas administrativas más o menos inteligentes. Es todo un proceso nacional que implica un plan no sólo educacional sino íntimamente coordinado con todas las demás esferas de la actividad de la comunidad»⁴¹.

Ante este postulado, es mejor decir que el educador-filósofo que nos ocupa supo ser intérprete de un estado de opinión en proceso de maduración dentro del movimiento social de la segunda mitad de la centuria; una opinión que, ante un país con graves problemas de pobreza, dominación, fragmentación y alienación, defendía una reforma de la educación que no debía reducirse a cumplir tan solo un programa de renovación y mejora de la enseñanza escolar, sino plantear y apoyar el cambio de la sociedad. Porque si la educación está llamada a hacer de las personas verdaderos seres libres en las distintas facetas y relaciones de sus vidas, no podía ser un sistema cerrado a la sociedad, como si temiese “contagiarse” de ella: « [...] no debemos buscar una educación que ignore la situación real del país o que la evite [...]»⁴². Este posicionamiento lo situó en primera fila entre los partidarios de una escuela renovada y abierta a la comunidad, que cumpliera el rol de gran agente

⁴⁰ Salazar Bondy, A., (1959:4)

⁴¹ Salazar Bondy, A., *En torno a la educación*, Universidad Nacional de San Marcos – Facultad de Educación, Lima, 1965, p.76.

⁴² Ibid., p.39.

del cambio y de instrumento ideológico de expansión de una nueva cultura social orientada a agitar y hacer reaccionar la conciencia de la gente contra toda forma de dominación interna y externa.

Qué duda cabe de que Salazar Bondy aportó a la historia de la educación peruana este planteamiento innovador, rechazado, obviamente, por los retrógrados; un planteamiento nacido de su pensamiento optimista y de la objetividad de su análisis de la realidad peruana. Este planteamiento ya se encontraba en sus escritos de antes de integrar la Comisión de Reforma Educativa; en ellos ya defendía, lejos de cualquier estrecho interés político partidista y priorizando el interés de la nación, una reforma no pedagogista de la educación, una articulación programada y seria entre esta y la política. Definitivamente, para él la solución que la educación peruana necesitaba iba mucho más allá de la mejora y actualización de los métodos y la tecnología de la enseñanza escolarizada. La simple reforma de los planes y programas de estudios había demostrado su ineffectividad. Por eso, la solución debía ser otra. La solución en la que pensaba debía ser el resultado de un esfuerzo transversal sincronizado en el marco de un proceso y una estrategia bajo la responsabilidad y el impulso de la dirección política del Estado.

3.3.2 Salazar Bondy: la educación reformada al servicio del desarrollo nacional

En un primer momento, alrededor de 1960, cuando Salazar Bondy se acercó – con reparos– al desarrollismo, propugnaba una educación para el desarrollo económico. Esta posición se resume en sus propias palabras:

« [...] en resguardo de la independencia nacional y del futuro espiritual del hombre peruano, estamos obligados a montar una vigorosa economía industrial [...] Y la escuela, como parte viva de la nación, debe responder a esta exigencia poniéndose al servicio del desarrollo económico»⁴³.

Y añade:

«La filosofía de la educación nacional debe, pues, cambiar de signo: debe ser desde ahora una educación para el desarrollo nacional, una educación sistemática y metódicamente orientada en función del proceso de la vida nacional y del crecimiento del país [...]»⁴⁴.

En cambio, cuando en la segunda mitad de los años 60 se produjo en él una evolución intelectual, moral y política, girando hacia una posición manifiestamente anticapitalista, entendió el desarrollo como un proceso de mejoramiento integral de la vida de una comunidad, que va más allá del crecimiento económico y que busca como metas el progreso social equilibrado, el enriquecimiento cultural de la población y el perfeccionamiento humano.

⁴³ Ibid., p.41.

⁴⁴ Ibid., p.68.

En esta segunda etapa de su evolución y hasta su participación como integrante de la Comisión de Reforma Educativa –período político durante el cual llegó al final de su vida–, Augusto Salazar se mantuvo dentro de su nueva posición ideológico-política; esto es, asumiendo el desarrollo como algo distinto y superior al crecimiento⁴⁵. Superando su proximidad al desarrollismo puramente economicista y simplificada del progreso, lo sustituyó por una concepción integral, liberadora y como tarea de Estado, equivalente a la «elevación del estatuto humano de la población de un país y una garantía suficiente de independencia nacional»⁴⁶. Desde esta perspectiva intelectual y política se dio su valioso y decisivo aporte a la doctrina de la Reforma Educativa; y esto lo hizo desde los primeros momentos, desde la redacción de BASES y POLÍTICA, en cuyo contenido sostiene que “la educación para el desarrollo” es uno de los fines esenciales de la reforma de la educación que realizó el Gobierno de Velasco Alvarado.

El enunciado de “una educación para el desarrollo y el trabajo” está fundado en una concepción filosófica humanista. En cuanto a lo que postula Salazar, no se trata de hacer del ser humano un nuevo agente instrumental de la economía utilizado a conveniencia de los empresarios privados o de quienes en nombre de estos ejercían el control del Estado. Según él, la educación deberá preparar a la persona para la vida, y el trabajo es una dimensión capital de la existencia, por lo cual los educandos debían recibir la formación integral que les era necesaria. En el trabajo el individuo pone en juego su creatividad y todas sus potencialidades; por ello, su aptitudes y capacidad de transformar la naturaleza y la sociedad, exigen de él un despliegue de todas sus fuerzas y posibilidades humanas para encontrar la mejor vía de realización, convirtiéndose de este modo el ser humano en sujeto ascendente y total, en actor libre y consciente hacedor de la Historia. Por eso hemos afirmado diremos que en Salazar Bondy anida una concepción humanista y, por tanto, optimista respecto de la misión que se esperaba que cumpliera la educación peruana reformada. Plantearse una educación para el desarrollo nacional y el trabajo libre e inalienable era, en su opinión, plantearse un modelo de educación para hacer de la persona un ser en plenitud, humanizado y dueño de la certeza de ser un fin en sí mismo; no un instrumento de los demás.

Ahora bien, desde la postura ideológica de *la Revolución Peruana*, humanista, liberadora y con sentido social, era inadmisibles que la educación y los bienes de la cultura fuesen privilegio de la minoría. Esto, aparte de ser antidemocrático era tremendamente injusto en un país con alto índice de analfabetismo y atraso. El sistema de educación y las oportunidades de progreso cultural, habían estado siempre al alcance de pequeños grupos o minorías elitistas excluyentes. Los datos de absentismo y deserción de las aulas, de escaso nivel de escolaridad en las zonas

⁴⁵ Esta distinción se reflejó en la parte 3ª del documento BASES y POLÍTICA (punto 3.1.a) al ser fundamentado el 1º de los fines de la política de educación del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada.

⁴⁶ Salazar Bondy, A., “En torno al desarrollo y el crecimiento”, *Expreso*, 08/10/1972.

de concentración pobreza, eran preocupantes y no dejaban de ser un reto para quienes tenía a su cargo la conducción de la nación.

Frente a este reto real y comprobado, ¿qué proponía el maestro con vocación política Salazar Bondy? Su trabajo teórico en el campo de la educación nacional y en el de la historia de las ideas lo llevaron al encuentro con las tesis de la escuela impugnada, de la desescolarización de la enseñanza, representada principalmente por Iván Illich, con quien mantuvo contacto directo⁴⁷. Con Salazar, por primera vez en el Perú se puso sobre la mesa de trabajo una modalidad de educación desescolarizada, sin pretender, ni de lejos, la eliminación de la enseñanza regular en las instituciones escolares. Ya unos años antes había sostenido: « [...] nuestra escuela debe estar en todas partes y adoptar todas las formas: la clase, la calle, el taller, el campo, el cuartel, y operar desde todos los rincones del país»⁴⁸. Como en Cuba revolucionaria, cuyo sistema educativo fue estudiado por Salazar Bondy, había que movilizar e implicar a toda la sociedad en la tarea educativa; había que aprovechar y optimizar el uso de los recursos y medios disponible (de propiedad comunal y estatal), y convertir a todo el Perú en una escuela grande para cultivar en ella los conocimientos, los valores, la cultura –en su amplia acepción antropológica– y las relaciones entre las personas, que sirvieran de sustento a un nuevo orden social, más justo y más humano.

Y para construir un orden social justo y humano, sin dominación interna ni externa, no bastaba con cambiar las bases económicas del sistema, con una Ley de Reforma Agraria en marcha y una Ley de Reforma de la Empresa en estudio a comienzos de 1970. Como los demás miembros de la CRE, Salazar no sólo defendía el reparto justo de la riqueza socialmente producida; por su vocación docente y su idealismo ético, le interesaba fundamentalmente cambiar el espíritu y el comportamiento social de las personas, y potenciar el enriquecimiento humano de los ciudadanos. Por este llamado vocacional y por su compromiso político muy definido, le dedicó mucho tiempo de trabajo al problema de la dominación cultural (sometimiento de la nación a valores patrones de comportamiento impuestos desde los países hegemónicos) que estrangulaba y enajenaba la conciencia nacional, mistificándola.

Entre sus más particulares e innovadoras aportaciones a la Reforma Educativa fue suya la de la concientización entendida como un «Proceso educativo mediante el cual las personas y los grupos sociales toman conciencia crítica del mundo histórico cultural en que viven y asumen las responsabilidades y emprenden las

⁴⁷ En el Anexo a la Carta que recibimos de Carlos Castillo Ríos, este nos hizo una revelación que estimamos necesario resaltarla. Nos dice Castillo que Iván Illich visitó y conversó en Lima con los integrantes de la Comisión Barrantes en una ocasión en que estuvo de paso a Bolivia. Revela, además, que las teorías de Illich eran muy conocidas por Salazar Bondy y Delgado Olivera, y que poco tiempo después del encuentro en Lima, lo visitaron en Cuernavaca (México), tanto él como también Carlos Delgado Olivera y Augusto Salazar Bondy.

⁴⁸ Salazar Bondy, A., (1959:7)

acciones para transformarlo»⁴⁹. Así, pues, se manifestaba el temperamento educativo de Salazar, con decidida inclinación por el diálogo y la comunicación horizontal interactiva, como lo demostró antes de ser miembro de la CRE, en el ejercicio de su ejemplar magisterio en las aulas de la Universidad de San Marcos. La concientización, como método y catalizador, era una forma pedagógica de estimular vínculos de relaciones personales formativas y sentimientos de autoafirmación de los sujetos educandos que la Reforma Educativa peruana se la debía a Paulo Freire. Y como proceso educativo con proyección político-social, tenía potencialidades revolucionarias en una realidad histórico-social como la peruana, en donde la falta de una existencia en condiciones humanas podía haber dado lugar a una ruptura del sistema sin precedentes. Por eso los grupos conservadores se mostraron aprensivos y entre los gobernantes esta propuesta innovadora no gozó de suficiente aprobación.

Para terminar, en Salazar Bondy la concientización no era un proceso simplista ni apresurado, sino una comprensión racional e interiorización de la situación de clase de cada sujeto contrastada dialécticamente con la realidad objetiva, que debía ir unida a una praxis política y cultural contra el sistema imperante:

« [...] la concientización no se queda en un acto mental interior, sino que [...] realmente desborda lo mental y se convierte en una toma de posición y una manera de actuar. Por lo tanto, la concientización de la población peruana es una manera de poner a toda la gente en el camino de la liberación, en el camino del cambio»⁵⁰.

Vista así la concientización, es obligado reconocer que Augusto Salazar Bondy, principal ideólogo de la Reforma Educativa, introdujo en el diseño y aplicación de la misma este concepto polémico, incómodo y muy rechazado por los defensores del orden social tradicional, que no escatimaron esfuerzos en “demonizar” a la Reforma Educativa y sus autores más auténticos.

3.4 SE AHONDA LA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

I

En los primeros meses de 1970, la Comisión de Reforma Educativa siguió analizando y evaluando el sistema de educación tradicional. Con el aporte de diferentes especialistas se elaboró un material de trabajo, de contenido crítico, que sirvió de base para los principales documentos oficiales que la Comisión sometió a consideración del COAP y del Consejo de Ministros, antes de su publicación. Nos

⁴⁹ Ministerio de Educación, *Ley General de Educación-Decreto Ley N° 19326*, Lima, marzo 1972, p.88.

⁵⁰ Salazar Bondy, A., “¿Qué es concientización?”, en *Textual* N° 9, revista cit., p.109.

referimos al Informe Preliminar, el Informe General, el Proyecto de Ley y la Ley General de Educación.

La CRE encontró que el Estado gastaba elevadas cantidades de su Presupuesto en sostener un sistema de educación escolarizada, bajo la consideración de que la escuela sería la solución milagrosa de los problemas del país. Lamentablemente, la realidad del país con sus datos socio-económicos deficitarios, no acompañaba a la visión conformista de una parte de sus dirigentes y a los propósitos, no siempre confesados, de la clase política, empeñada como estaba en nombrar maestros y abrir escuelas sin planeamiento ni previsiones, tan solo guiada por el interés de ganar adeptos o cosechar simpatías y votos. Esto último se dio, por citar un caso, con motivo de la creación de algunas de las Escuelas Normales, a mediados de los años 60.

En esa década las matrículas habían aumentado notablemente. Entre 1958 y 1968, el número de alumnos registrados se había elevado en un 100%. En el nivel de instrucción primaria aumentó en un 79%; en secundaria, en un 266%; y en la enseñanza universitaria, en un 281%. A su vez, las cifras de retención en las aulas experimentaban una relativa mejoría. Pero las estadísticas absolutas mostraban, al finalizar los 60, la realidad de un fracaso innegable; de 409.845 alumnos que habían comenzado el primer año de estudios escolarizados, solo concluyeron la enseñanza secundaria 43.226 jóvenes, habiéndose quedado en el camino 366.619 estudiantes. Tan preocupante resultado, en una nación castigada por la pobreza y el atraso, denotaba la existencia de graves desajustes estructurales en el sistema de educación y sus condicionantes económico-sociales, con resultado de frustración nacional.

Los datos de 1958 a 1968 nos llevan a realizar una observación necesaria. Mientras los centros de enseñanza primaria habían crecido en un 49%, y los de secundaria, en un 300%, en cambio, los niveles de retención escolar no alcanzaron a ser altos, sino que, más bien, se situaron por debajo de los recomendados por los organismos internacionales para el mantenimiento de los logros en alfabetización, integración social e inmersión cultural. En consecuencia, el Estado peruano gastaba cifras elevadas de su Presupuesto en sostener un sistema de educación no rentable en términos sociales y económicos, que desvirtuaba la inversión pública, generando una amplia bolsa de exclusión social que lastraba cualquier proyecto de democratización nacional.

Los datos que manejó la Comisión Barrantes situaban el analfabetismo en un 32,6%, con fuerte concentración entre los pobladores rurales de la Costa y los habitantes de la Sierra. El porcentaje de analfabetos estaba constituido por los mayores de 15 años de edad que no habían tenido en su momento la oportunidad de recibir servicios escolares básicos y por aquellos adultos con cultura ágrafa

inmersos en una situación de atraso y aislamiento completo. Evidentemente, este problema social, como problema de fondo de la nación peruana, venía arrastrándose desde la creación del Estado independiente. Dicho problema reflejaba la marginación de los indígenas y demás integrantes de la población campesina subyugados por un sistema de poder formal e informal, en el cual llegaron a imponerse el blanco y el mestizo, que se autoerigieron como dueños del país, de sus recursos, instituciones y cultura. Por eso, las campañas contra el analfabetismo que promovieron los distintos Gobiernos anteriores, resultaron ineficaces, toda vez que no atacaron las causas extra educacionales, mejor dicho, las raíces económicas, sociales y políticas del problema. Porque, en verdad, «en este problema realmente básico que es el analfabetismo, se conjugan los errores del sistema escolar con las injusticias de la estructura socio-económica del país»⁵¹.

Realmente, en el sistema de educación que quiso reformar la Comisión Barrantes, se manifestaba con claridad la estructura jerarquizada e injusta del sistema social peruano. Un sistema arcaico y absolutamente antidemocrático por su asimetría, por su falta de equidad y oportunidades para todos los grupos sociales, por su incapacidad para motivar y retener en las aulas a los estudiantes de las capas sociales débiles, por su falta de flexibilidad y adaptación para recuperar a los “desertores” del sistema escolar o a los que nunca habían podido entrar en él. Todo esto hizo que los servicios educativos del Perú fuesen un bien al alcance solo de una minoría privilegiada procedente de la Costa y, en particular, de la Capital y otras ciudades principales.

«La educación oficialmente organizada ha operado así como un gran mecanismo de discriminación y de privilegio en perjuicio de los grupos de más bajos ingresos y de las zonas marginadas del país que, sin embargo, concentran una parte muy considerable de la población peruana»⁵².

Tanto esfuerzo de inversión pública para que tan solo 12 de cada 100 niños pudiesen culminar su etapa de escolaridad. Esta situación de discriminación reforzaba la división clasista –y también racista– de la sociedad peruana, y operaba como poderoso mecanismo antidemocrático que dañaba seriamente la cohesión nacional.

Si el discurso del GRFA contenía un definido acento crítico contra la democracia representativa, por el carácter formal de esta, la discriminación social alimentada por el sistema de educación formal permitía constatar que la escuela, tal y como estaba concebida y administrada, no estaba en capacidad de contribuir a hacer realidad el ideal de unidad nacional de los peruanos ni el cambio de la sociedad. Las inercias del sistema de educación tradicional, su complicidad con una

⁵¹ Comisión de Reforma de la Educación, “La realidad que hay que cambiar” (documento de trabajo), en *Oiga* N° 370, 17/04/1970, p.36.

⁵² Salazar Bondy, A., (1975:32)

estructura económica semifeudal e injusta, la falta de garantías y oportunidades para que las clases populares accedieran con normalidad a la escuela y a los bienes de la cultura, hacían del sistema escolar existen una rémora para el cambio que el Perú necesitaba. Con una gran masa de gente económicamente frustrada, viviendo en condiciones infrahumanas, la gratuidad de la enseñanza y la creación de escuelas estatales eran soluciones insuficientes e ineficaces, por no decir burlas crueles.

En paralelo a la injusticia del sistema social, los reformadores de la educación también comprobaron la rigidez de la enseñanza escolarizada, con unos contenidos desconectados de la realidad del país y de las verdaderas necesidades de la mayoría social. El espíritu de la formación que se impartía en las aulas nada tenía que ver con las legítimas aspiraciones y derechos de las clases populares; nada que ver con los objetivos de realización personal de la mayor parte de los peruanos, cuyas libertades y derechos solo existían en los textos de las normas legales y administrativas. Carente de flexibilidad y de capacidad de adaptación, la instrucción en el Perú se impartía de espaldas a los avances de la ciencia y la tecnología, alejada completamente de los cambios culturales de la humanidad y del ritmo cambiante del mundo contemporáneo y sus valores. La desconexión de la educación nacional del resto de la realidad del país y del mundo, dejando de aprovechar lo más actualizado del patrimonio de la humanidad para afirmar y enriquecer la personalidad nacional, era un hecho abiertamente manifiesto. La autoridad magisterial y la experiencia docente de Augusto Salazar nos ha dejado su testimonio:

«Lo que se estudiaba y se aprendía no era nada motivado por la vida social y la naturaleza en torno ni que pudiera revertir como medio operativo sobre ellas. Los contenidos programáticos, los conceptos matrices, las claves interpretativas que informaban la enseñanza tanto en el campo del conocimiento histórico-social cuanto en el de la geografía del país, eran abstractos o transpuestos de otras culturas, imitados sin mayor adaptación en su contenido y su sentido de la producción educativa de los países europeos o de los Estados Unidos. En el mejor de los casos —lo que no quiere decir que esta situación sea deseable— la educación generalizó los patrones de vida urbano de la capital y de las clases dominantes en el país. Había aquí un hondo problema de orientación de toda la educación que ha operado como instrumento de consolidación y preservación del orden político-social establecido en perjuicio de las grandes mayorías. Su insuficiencia no ha hecho sino reafirmar el sentido antinacional de ese orden y la necesidad de transformarlo profundamente en sus módulos y efectos educativos como en todo el resto de sus aspectos sociales, económicos y políticos»⁵³.

El ejercicio de la docencia les permitió a los reformadores constatar que con una educación así, los escolares peruanos eran obligados al aprendizaje de unos conocimientos insustanciales, inútiles, desconectados de su realidad. Poco o nada se les enseñaba a los alumnos sobre las necesidades más imperativas de la sociedad; nada sobre las carencias del aparato productivo; nada sobre la agricultura como la actividad más importante de la economía nacional; nada sobre el desarrollo industrial tan necesario para el despegue del país; nada sobre los vicios y defectos de la Administración. En fin, a los estudiantes no se les introducía en el conocimiento

⁵³ Ibid., pp.32-33.

de nada que incentivase su capacidad creadora y que les sirviese para afrontar con confianza el porvenir.

La filosofía y la práctica de la enseñanza dentro del sistema de educación tradicional eran completamente concordantes con el espíritu del sistema de poder social y político de los grupos oligárquicos dominantes. Los intereses de este sistema quedaban reflejados directamente en los contenidos educativos y en los mensajes y símbolos de la institución escolar.

«La educación transmite una concepción del mundo y un sistema de valores que es el producto del sistema de dominación existente, al que a la vez legitima. Por lo tanto, uno de sus objetivos fundamentales es reproducir el sistema social»⁵⁴.

Un sistema de educación como el peruano, de las décadas anteriores a este Gobierno militar, no estaba concebido para cuestionar el orden social, a pesar de lo arcaico y deficiente que era este. Más bien, estaba estructurado para mistificar la realidad y para ocultar, o a veces sublimar, lo más degradante de esta. Pero, eso sí, se auto compensaba apelando a paradigmas y referentes de procedencia lejana, que en nada reforzaban la personalidad nacional amorfa.

Desde luego, la expansión de los servicios de educación formal no era el remedio más eficaz para males tan graves. El Estado no podía seguir gastando tanto en costear una educación divorciada de las necesidades de la población. Importantes trabajos de investigación histórica y social permiten conocer que en el Perú, como en otras repúblicas de América Latina con alta proporción de población indígena, se asumía como un hecho natural la exclusión total del aborigen del proceso económico, político y social del país. «Los indios no merecen ninguna estimación»⁵⁵ es una expresión de ingrato recuerdo, repetida hasta la saciedad con toda su carga de racismo, que estuvo en boca de la gente de la Costa, especialmente de la Capital, hasta comienzos de los años 70, a pesar de que las migraciones masivas desde los Andes hasta la región costera habían permitido al “Perú oficial” conocer de cerca los valores humanos del “Perú profundo”, o sea de los indígenas.

Jamás desde la escuela se había cuestionado este estado de cosas, ni desde el Estado se había dado un impulso integral a la cohesión de una nación plural como es el Perú. A través del sistema de educación tradicional, los patrones culturales vigentes en otras latitudes (EE.UU., Europa Occidental) fueron reproducidos miméticamente en la sociedad peruana para reforzar el sistema de dominación interna. Por eso, la Comisión de Reforma Educativa al hacer su diagnóstico se

⁵⁴ “La desigualdad educacional en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, volumen X, Nº 1, México, 1980, p.39.

⁵⁵ El racismo de esta expresión muy propia de las épocas lejanas del auge colonialista, era la verbalización de la inquina y el desencuentro que ha existido entre las distintas etnias —entre “todas las sangres” en palabras de José María Arguedas— que conforman la nación peruana.

encontró con un sistema de educación de espíritu colonialista y desnacionalizado, que impedía a la sociedad mirar y marchar históricamente hacia el futuro.

II

Y al llegar aquí, tenemos que referirnos al problema de la cultura peruana, a la caracterización de la misma que hizo Salazar Bondy en el seno de la CRE, como continuación del trabajo teórico que sobre este mismo tema venía desarrollando desde mediados de los años 60. Para los reformadores, pero para Salazar en particular, «la cuestión de la educación peruana no puede ser desligada de la cuestión de la cultura peruana»⁵⁶ como cultura bajo dominación. Y como está sometida a pautas y modelos extranjeros, actúa como mecanismo desnacionalizante y «expresión alienada y alienante de un hombre y de una sociedad que no han logrado centrarse en su propio ser»⁵⁷ Es esta cultura alienante la que penetró e inspiró el contenido de las actividades, programas y materiales educativos en todas sus etapas (los libros de primeras lecturas eran un ejemplo), convirtiéndose en un factor contrario al progreso –sin ataduras externas– de la nación. Y a esta deformación había que añadir otra no menor y paralela: los planes y programas de estudios agobiaban a los alumnos con unos contenidos plagiados, abundantes, inconexos y sin aplicación en la vida real de los educando. En suma, una cultura alienante que se transmitía a través de un sistema de estudios mal estructurado e inservible, pero que era el único que estaba legitimado.

En esta etapa preparatoria de la RE, la Comisión Barrantes, al observar detenidamente el sistema de enseñanza existente, encontró una las tendencias que más lo caracterizaban: la formación de futuros eruditos, que se movían en el mundo de la cultura libresca y que tenían como máxima aspiración conseguir el ingreso en las aulas universitarias. Pocos se preparaban para aprender a efectuar bien un trabajo práctico y remunerado, aparte de las enormes dificultades y la estrechez que encontraban en el mercado laboral los demandantes de empleo. Antes los requerimientos del trabajo práctico, los alumnos estaban prácticamente desvalidos, dado que en la escuela predominaba la tendencia intelectualista. Para esa clase de trabajo, los alumnos se encontraban

«total y absolutamente desprovistos de habilidades. Los diez u once años de escolaridad no les ha proporcionado ni conocimientos prácticos, ni informaciones útiles, ni destrezas adecuadas, ni hábitos de trabajo. Nuestro sistema educativo resulta así un sistema de preparación para la ineficacia»⁵⁸.

⁵⁶ Salazar Bondy, A., (1975:33)

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Comisión de Reforma de la Educación, doc. cit., en *Oiga*, 17/04/1970, p.37.

Por tanto, se imponía la revisión de los fundamentos ideológicos y pedagógicos del sistema de enseñanza, así como también la elaboración de un marco legislativo actualizado (la Ley de Educación vigente en 1970 era la de 1941), de nuevos programas y contenidos curriculares de acuerdo con el avance científico y social, de nuevos modelos de actividad educativa. Y, por supuesto, se tornaba necesario establecer una nueva organización de la educación para que en ella participaran por igual los agentes de la economía, la sociedad y la cultura.

Dicho lo anterior, es necesario señalar que mientras estuvo en vigencia la Ley de Educación de 1941 (hasta marzo de 1972), en el Perú se fue asentando una división de áreas de la enseñanza absurda e innecesaria, que contrarrestaba las posibilidades de una educación integral y atenta a las verdaderas necesidades de los estudiantes. La Comisión de Reforma Educativa se definió en contra de la separación muy marcada, casi excluyente, entre la enseñanza secundaria común y la enseñanza secundaria técnica. La gran mayoría de alumnos de ese nivel medio del sistema escolar, el 83%, se matriculaba en la secundaria común. La otra, la secundaria técnica tenía escaso alumnado, carecía de los apoyos oficiales necesarios para su expansión y mejora de calidad, además que la sociedad la miraban con cierto desdén, pues los padres-madres de familia preferían que sus hijos se preparasen para ingresar en los centros universitarios con la aspiración de llegar a ser licenciados y doctores. Ir a aprender un oficio o trabajo práctico especializado no era lo mejor que se le podía desear a un adolescente o a un joven, porque con esos estudios perdía estimación social.

Finalmente, la crítica a la educación tradicional incluyó también un diagnóstico serio y una preocupación de la Comisión por la baja calidad de la formación de los maestros que impartían las Facultades de Educación y las Escuelas Normales o de Magisterio, algunas de las cuales gozaban de reconocimiento como si fuesen centros de estudios universitarios. El siguiente testimonio es bastante claro:

« [...] las universidades no preparan al maestro integral que el Perú necesita, sino a meros dictadores de lecciones; no hombres que han penetrado nuestra cultura y nuestro destino, sino simples preparadores de esquemas de lecciones; no personas que saben interrelacionar los campos del conocimiento, sino simples sabedores unilaterales de ciertas materias [...] estos maestros no pueden dar visiones integradoras ni profundas, ni pueden ir más allá del dictado de clases [...]»⁵⁹

Esta deficiente formación del profesorado, indudablemente, iba en detrimento de la calidad de la enseñanza escolar. Pero el magisterio no solamente estaba mal formado⁶⁰. A pesar de su elevada y noble función en la sociedad, su rol

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Emilio Barrantes Revoredo, en particular, mantuvo esta preocupación permanente, la misma que lo llevó a aceptar presidir, simultáneamente y desde 1971, la Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio Nacional.

profesional no estaba debidamente reconocido ni decorosamente remunerado por su empleador, el Estado. El problema magisterial constituía uno de los grandes retos de la reforma de la educación que estaba preparando el Gobierno.

3.5 PUBLICACIÓN DEL INFORME PRELIMINAR DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN

3.5.1 Dos propuestas para impulsar la democratización de la educación enseñanza no escolarizada y apoyo a la escuela pública

I

Con la promulgación de un cuestionado Estatuto de la Libertad de Prensa en los últimos días del año 1969, y la expropiación de los diarios *Expreso* y *Extra*, en marzo de 1970, el Gobierno militar dio muestras de querer pasar a la ofensiva en el campo de la comunicación social. El núcleo dominante en el Ejecutivo vio clara la necesidad de contraatacar y neutralizar las campañas mediáticas de la derecha, cuyos voceros más maliciosos pretendían alarmar a la opinión interna y externa con la versión de que el Perú seguiría el mismo camino político que Cuba de esa época⁶¹. Además, para *la Revolución* era vital difundir y explicar los logros de las nuevas leyes vigentes y los alcances de las reformas que estaban en preparación. En particular, los integrantes de la Comisión de Reforma Educativa querían expresarse públicamente⁶² para salir al paso y no ceder ante tantas interpretaciones deformantes y tendenciosas, con las que los conservadores pretendían desacreditar y paralizar a priori esta reforma, cuya preparación avanzaba cada día.

Una parte del esfuerzo intelectual y político de la CRE estaba dirigida a demostrar que alrededor *la Revolución* de la Fuerza Armada existía una fuente seria y coherente de pensamiento, conocimiento, cultura y acción política renovada. En concordancia con esta convicción de grupo, el equipo presidido por Barrantes Revoredo pasó a darle un mayor desarrollo al contenido del primer documento, BASES Y POLÍTICA. La introducción de nuevas ideas sobre la educación reformada que se quería para el Perú, y el diseño del nuevo sistema que, en principio, debía

⁶¹ Estando en Buenos Aires y a través de la United Press International, Manuel Ulloa Elías, integrante del derrocado Gobierno de Belaúnde, acusó al Gobierno del General Velasco de estar infiltrado por un grupo de asesores marxistas dispuestos a apoderarse del poder en el Perú para llevarlo al comunismo. Esta información apareció en el diario La Prensa, en Lima, el 8 de marzo de 1970.

⁶² En ese momento, una parte de los integrantes de esta Comisión conformaba verdaderamente el primer grupo pensante cercano al Gobierno, que colaboraba en la fundamentación del proceso político. Posteriormente, con la creación del Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS), en julio de 1971, surgieron otros intelectuales enrolados en la Administración estatal, que se aglutinaron alrededor de Delgado Olivera y se ocuparon en hacer el trabajo teórico político que necesitaba *la Revolución*.

entrar en vigencia desde el año escolar de 1971, es lo principal del contenido reunido y dado a la luz dos meses después (abril de 1970) con el título de INFORME PRELIMINAR de la reforma de la educación.

A partir de la publicación de este segundo documento oficial, la ciudadanía se enteró de que iba a haber información y debate previos sobre esta reforma; y la difusión del avance se iba a efectuar sin tapujos y sin los tabúes de épocas anteriores⁶³. Una Comisión de reformadores como esta, no solo identificada con el cambio educacional, sino con todas las demás reformas, estaba proponiéndole al país, mediante sus documentos oficiales e intervenciones públicas de sus voceros, un modelo de educación absolutamente innovado, avanzado por su concepción pedagógica y social, estrechamente unido a la política (no partidista), fundado en la participación activa, consciente y autónoma de los sectores de base de la población. Si este modelo podía servir para extender los principios de una nueva educación que no solo estuviera al alcance de la población escolar matriculada, de ninguna manera sería aceptable para la Comisión que el nuevo sistema fuese convertido en instrumento de proselitismo político del régimen militar.

Eso sí, debemos destacar que tan novedosa propuesta elaborada por un equipo intelectual y docente de impulso renovador, produjo reacciones y reticencias no solo en los inmovilistas civiles, sino también en una parte de los gobernantes. La intencionalidad política subyacente o manifiesta en el nuevo modelo de educación, las incógnitas que suponían los conceptos de concientización, educación popular y autoeducación, la propuesta de llevar la enseñanza más allá de la escuela para que llegase a todos los ámbitos de la sociedad, y la apertura a la participación autónoma de la ciudadanía en la gestión educacional –a través de un sistema de Núcleos extendido en todo el territorio nacional–, crearon tempranas suspicacias e incomprendiones en un sector reducido pero muy influyente, que los autores civiles del proyecto seguramente no esperaban: un sector de oficiales de alto grado en la Fuerza Armada. Para estos últimos, los principios libertarios de la RE y de *la Revolución* podían poner en apuros al tutelaje que el Gobierno en todo momento trató de ejercer sobre la ciudadanía, y al tan invocado principio de autoridad, cuya defensa ejercieron los militares desde el mismo día del golpe de Estado de octubre de 1968, según consta en los textos del Manifiesto y del Estatuto del GRFA.

No obstante, el contenido del Informe Preliminar, así como lo que se elaboró después de este documento hasta la oficialización de la Reforma Educativa, en

⁶³ Antes de este Gobierno, a lo educacional se le había mantenido como algo “incontaminado”, separado de los demás problemas nacionales. Pese a que el Ministerio de Educación había sido dirigido por respetados maestros ocupados en reflexionar sobre el Perú y sus problemas –Jorge Basadre, Carlos Cueto, Francisco Miró Quesada y otros–, hablar de reforma de la educación en el Perú siempre había sido ocuparse de resolver un problema sólo de métodos de enseñanza escolar, planes y programas de estudios, mejora de aulas y aumento del número de profesores. Un caso distinto fue el del Ministro Luis Valcárcel, que por primera vez intentó llevar la escuela rural al encuentro con la comunidad y el trabajo productivo, a través de los Núcleos Educativos Campesinos, como ya hemos visto en el primer capítulo.

marzo de 1972, todo fue recibido con aprobación por parte de la ciudadanía, que supo valorarlo como el sustento intelectual, educativo y político de la Ley General de Educación que dictó el GRFA dos años después. Durante marzo y abril de 1970, la CRE trabajó para completar este segundo documento oficial, para lo cual entrevistó y escuchó a personas de distinto saber y criterio. Con este bagaje procedente de unos y otros, la Comisión, después de la exposición que hizo en el Consejo de Ministros de 28 de abril de 1970, presentó a debate abierto el diseño del nuevo sistema de educación y los principios normativos que servirían de inspiración a la nueva política educacional del Gobierno militar. El hecho de sacar a debate y el contenido del documento constituyeron algo completamente nuevo en el panorama de la educación nacional. Lo verdaderamente importante fue que este equipo de trabajo –sin adscripción partidista como en la época de funcionamiento del Parlamento– había alumbrado un producto sin precedentes, con base científica, con compromiso social inequívoco (téngase en cuenta que el país tenía serios conflictos internos), en cuyo contenido se habían dado el encuentro las ciencias de la educación y de la conducta, el diagnóstico económico-social de la realidad peruana, las corrientes más abiertas del pensamiento de esa época y, por supuesto, la visión transformadora de la izquierda no dogmática a favor de la democratización de la educación y otros derechos derivados de las reformas económicas.

Además, una parte de las ideas y principios que habían sido defendidos por algunos integrantes de la Comisión antes de que esta existiera (Salazar, ideólogo del MSP; Delgado, dirigente del APRA antiimperialista) pasaron a formar parte de las columnas y cimientos de apoyo al nuevo modelo educacional que el GRFA pretendía aprobar. ¿Qué incluía esta vez la propuesta de la Comisión?: el derecho de todos los peruanos a recibir educación gratuita en todos sus niveles (en la conciencia ciudadana aún estaban presentes los sucesos trágicos de Ayacucho y Huanta); la consideración del trabajo como un derecho y como fuente de bienestar colectivo y de realización humana; el sentimiento de pertenecer a una comunidad que, para ser verdaderamente democrática, debía combatir en todos los frentes la discriminación y exclusión de una parte de sus componentes; la conveniencia nacional de fomentar y fortalecer la escuela pública y de contenido social, en vista de que la escuela privada, hasta entonces, había funcionado como un agente de discriminación; la sustitución sin demora del obsoleto e ineficaz sistema de enseñanza y de administración de la educación; la idea básica de que la educación debía ser un proceso de mejora cualitativa de las personas y los grupos, con todos los medios a su alcance para progresar libre e ilimitadamente.

II

Para la elaboración del INFORME PRELIMINAR se estudiaron reformas y leyes de épocas anteriores, pero, como dijo alguno de la Comisión, para tomar de ellas

solo algunas referencias tangenciales, en vista de que correspondían a momentos históricos distintos y a diferentes concepciones del papel de la educación en la construcción económico-social del Perú. Además, todas ellas se habían dado en un contexto de predominio oligárquico, durante el cual el Estado abdicó de sus responsabilidades ante la nación; por eso, esos antecedentes no tenían cabida en un proyecto enfáticamente anti oligárquico y de reafirmación nacional, como el que lideraba Velasco Alvarado.

Ni siquiera el antecedente más inmediato en el tiempo (1966-1967) fue recogido como elemento sustantivo en los trabajos de la CRE; nos referimos al proyecto de Ley Sánchez⁶⁴ o proyecto de Ley Orgánica de Educación, que había iniciado su trámite y recorrido parlamentarios durante el Gobierno de Belaúnde Terry, pero que jamás se llegó a convertir en Ley. Entre otros argumentos, este polémico antecedente pre-legislativo no gozó de la cogida de la Comisión, porque solo abarcaba la educación dentro de los límites de los servicios escolarizados y porque tenía una definida inclinación por favorecer –más que a los otros– al nivel de los estudios universitarios, con una preferencia tan manifiesta que, para justificarla, alguien del periodismo se expresó así: «el Proyecto de Ley Orgánica de Educación pone énfasis en la educación universitaria [...]»⁶⁵, pues «no debe olvidarse que de las Universidades salen y seguirán saliendo los más importantes y decisivos líderes de la nacionalidad»⁶⁶.

En cambio, la Comisión Barrantes optó, dentro de un equilibrio de niveles de la enseñanza, por un modelo de educación que atendiera la formación inicial y básica (los individuos de las primeras edades siempre habían estado desatendidos), que se extendiera más allá de los muros de la escuela, que no subordinase la iniciativa y la gestión de la educación al control imperativo del Estado ni a la preponderancia de la gestión privada, que promoviese todas las formas posibles de educación no escolarizada, y que prestase todos los medios indispensables al nivel

⁶⁴ El Proyecto de Ley de Educación elaborado en el Poder Legislativo por una Comisión presidida por el parlamentario aprista Luis Alberto Sánchez, a mitad de los años 60, respondía a la visión pragmática y utilitarista de influencia estadounidense. Su finalidad era atender, por exigencias del crecimiento económico del país, la formación de técnicos de mando medio y superior eficientes, pero despolitizados y sin actitud crítica frente a su realidad circundante. Los autores del proyecto eran partidarios de la creación de Colegios Regionales (Centros de Formación Profesional), semejantes a los existentes en EEUU y Puerto Rico. Y entre los rasgos propios del proyecto, este mostraba inclinación por la constitución de élites rectoras universitarias, vinculadas a los intereses de las organizaciones de empresarios privados y corporaciones multinacionales. El proyecto de Ley Sánchez nunca llegó a convertirse en Ley. Para este parlamentario y conocido dirigente aprista –uno de los más beligerantes adversarios de la Reforma Educativa del Gobierno de la Fuerza Armada–, el edificio de la nueva educación nacional había que comenzar por la cúspide, es decir, por la educación superior; por el contrario, para la Comisión Barrantes había que comenzar por la base; el mayor peso debía tenerlo el nivel de Educación Básica, con especial atención a las clases desfavorecidas. Porque al Perú había que movilizarlo y cambiarlo desde abajo.

⁶⁵ *Impacto* Nº 220, 22/02/1967, p.13.

⁶⁶ *Ibid.*

más elemental de la enseñanza: la alfabetización de los castellano-hablantes y hablantes de lenguas aborígenes que no sabían leer ni escribir.

De poca referencia sirvió para la CRE la política de construcciones escolares de los Gobiernos de Manuel Odría y Fernando Belaúnde. Las preocupaciones y prioridades eran otras; no las obras materiales, pese a su innegable utilidad e importancia. Había que comunicarle algo nuevo a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general. Con *la Revolución* por primera vez se trabajaba en una propuesta educacional que situaba lo ideológico entre lo primero que debía delimitar y definir una reforma de la educación. Porque era como perfilar sus señas de identidad, sus rasgos fundacionales. A diferencia de épocas anteriores, esta vez uno de los propósitos no ocultos de la política general del Estado era aprovechar la actividad educativa renovada y reorientada para llegar a toda la población y movilizarla detrás de los objetivos estratégicos trazados por el comando político de *la Revolución*. El primer Plan Nacional de Desarrollo elaborado por el Gobierno militar postulaba

«una educación que por un lado se convierta en instrumento eficiente contra el inmovilismo y la baja productividad, y que por otro se convierta en una actividad productora de valores, normas y actitudes favorables al proceso revolucionario [...]»⁶⁷.

Para eso se quería hacer de toda la sociedad una escuela grande que impulsara el cambio del comportamiento cívico y político de las personas.

El segundo documento de la Comisión, el INFORME PRELIMINAR, fue sustentado ante el Consejo de Ministros a finales de abril de 1970 y contenía, en lo esencial, la propuesta del nuevo sistema de educación del Perú. Trece días después, el 11 de mayo, tuvo lugar su presentación a los medios de prensa, al magisterio nacional y demás miembros de la comunidad educativa y a la ciudadanía en general, en un encuentro abierto de tono muy politizado, presidido por el Ministro Alfredo Arrisueño en el teatro del Ministerio de Educación. En ese acto acompañaron al General Arrisueño ocupando el primer plano de las exposiciones los integrantes de la Comisión más versados en el asunto: Carlos Delgado Olivera, Walter Peñaloza Ramella, Carlos Castillo Ríos y, sobra decirlo, Augusto Salazar Bondy y Emilio Barrantes Revoredo.

La elaboración de este documento se había producido en un clima político de reticencias y duras críticas⁶⁸ por parte de los adversarios del Gobierno por el sigilo con que se habían preparado y aprobado medidas políticas de tanta repercusión,

⁶⁷ Instituto Nacional de Planificación, *Plan de Desarrollo 1971-1975*, Lima, p.29.

⁶⁸ Ante el anuncio de que se preparaba una reforma de la educación, el sector del magisterio organizado sindicalmente se negó a dar su apoyo a este reforma por sus desacuerdos ideológicos y políticos con el GRFA, porque sus reivindicaciones laborales no había sido atendidas, y porque ninguna organización representativa de los maestros había sido invitada a formar parte de la Comisión que presidía Barrantes.

como la LOUP, la Ley de Reforma Agraria, el Estatuto de Prensa, la expropiación de los diarios Expreso y Extra, el fortalecimiento de la banca estatal, la Ley General de Minería, etc. Por eso, para aclarar y tranquilizar a los reticentes y para contrarrestar la manipulación social que practicaban los adversarios del lado conservador –entre los que se encontraban los empresarios de la enseñanza privada–, la Comisión de Reforma Educativa, en un intento de demostrar la transparencia, honestidad y buena fe con que hacía su trabajo en bien de la nación, acordó abrir la vía de contacto directo con la comunidad educativa y con la ciudadanía en general, para recibir y debatir las distintas inquietudes, sugerencias y opiniones que la sociedad, en este caso, quería manifestar.

3.5.2 Los niveles y modalidades de enseñanza en el nuevo sistema de educación

Decidido como estaba el Gobierno militar a hacer realidad su modelo de desarrollo con la participación principal del sector público, el año 1970 (año favorable, económicamente, por los buenos precios internacionales de las materias primas de exportación y el crecimiento notable del PIB) se presentó propicio para acometer la expansión de los servicios educativos, llamados a cumplir un papel indiscutible en el cumplimiento de las metas del desarrollo nacional⁶⁹. Como era de esperarse, la Comisión estuvo atenta a este horizonte favorable de la economía nacional, del cual la política de educación iba a poder sacar todo el provecho que fuese posible. Por ello, y sabiéndose que el año siguiente, 1971, se pondría en ejecución el Plan de Desarrollo 1971-1975 (aprobado por el Gobierno el mismo día que el Informe Preliminar), la CRE no quiso esperar más tiempo para hacer de conocimiento público un avance sobre la naturaleza y alcances de la Reforma Educativa, pero, sobre todo, el sentido del nuevo sistema de la educación nacional, que tendría implantación progresiva desde el inicio del año escolar de 1971. El marco general de esta reforma fue presentado en la reunión del 11 de mayo en términos como estos:

«[...] la actual Reforma no pretende ser un paliativo más sino una cirugía radical. No se trata de un simple aumento del número de salas de clase ni un aumento demagógico de las dotaciones presupuestarias, como en el pasado. No se trata tampoco de una simple modificación de los Planes y Programas, sino de la remodelación de la organización educacional desde sus bases, reorientando el esfuerzo educativo y poniéndolo a tono con la revolución social que vive el país [...] el sistema que se pretende implantar es radicalmente distinto del que hasta

⁶⁹ Esta contribución de la educación al desarrollo nacional se encuentra formulada en unos de los escritos de Augusto Salazar anteriores a la existencia de la Comisión Barrantes: «El desarrollo en que debe colaborar –se refiere a la escuela–, el único que, de acuerdo con su íntima esencia moral, puede ella propiciar, es el que no se funda en la desigualdad, en el lucro privado o en la servidumbre, sino aquel que por estar al servicio del ascenso de todos los peruanos es verdaderamente social y nacional». En Salazar Bondy, A., (1965:41)

ahora existe: promoverá una educación para el trabajo y no para hacer
“doctores” o “intelectuales”.»⁷⁰

En la misma reunión, en el teatro del Ministerio de Educación, Delgado Olivera puso énfasis en la necesidad de mantener en sintonía las reformas de la educación y del agro para darles el mejor cumplimiento a los programas de formación técnica, cultural y cívica de los campesinos beneficiarios de la nueva distribución de la tierra. En esa misma intervención de los miembros de la Comisión, se anunciaron otros avances: la creación del nivel inicial como primer nivel del nuevo sistema, destinado a los niños de las primeras edades y sus familias, prioritariamente en las zonas marginales; la implantación de la Extensión Educativa, modalidad necesaria para socializar las experiencias y contenidos de mayor valor de la educación informal; la educación especial para la atención de niños y adolescentes excepcionales: superdotado e infradotados (con carencias físicas, psíquicas o sociales, a los que antes se les daba un trato de caridad).

Sin embargo, la innovación que más suscitó el comentario y la controversia fue la desaparición de la separación de los niveles de enseñanza primaria y secundaria (los conservadores la combatieron desde el primer momento; al reducirse la instrucción secundaria en dos años, perdían “clientes”), los cuales quedaron fusionados en un ciclo único denominado nivel de educación básica, para los alumnos de 6 a 15 años de edad. Este segundo nivel del nuevo sistema, a su vez, comprendía nueve grados, que podían o no coincidir con nueve años consecutivos de estudios⁷¹. Con esta fusión se buscaba reforzar la formación básica y, a su vez, eliminar la separación existente entre secundaria común y secundaria técnica bajo la finalidad común de conducir a todos por el cauce de “una educación para el trabajo”. En adelante, si los alumnos interrumpían su escolarización por la imperativa necesidad de trabajar u otros motivos, podían reanudar sus estudios sin trabas académicas o administrativas, y sin riesgo de quedar en la exclusión.

La explicación de este punto estuvo a cargo de Walter Peñaloza, quien dio a conocer que por el carácter unitario e integral de la enseñanza básica a partir de la nueva era educacional, la separación entre colegios de secundaria común y colegios de secundaria técnica, había llegado a su fin.

«Entrando en mayores detalles, Peñaloza dijo que el nivel básico de nueve ciclos estará subdividido internamente en tres subniveles que, sin perder unidad, ofrecerá sucesivamente al educando: cuatro ciclos de conocimientos básicos globales, dos ciclos de consolidación de estos conocimientos, y los tres últimos de enseñanza de ciertas técnicas ligadas a la producción y el trabajo (manualidades, artesanías y otros oficios)»⁷².

⁷⁰ “Ahora: ¡la educación!”, *Oiga* N° 374, 15/05/1970, p.14.

⁷¹ Los alumnos con mayor madurez o con capacidad para el aprendizaje más acelerado, podían terminar el ciclo básico en menos tiempo; en ocho o siete años.

⁷² *La Prensa*, 12/05/1970, p.2.

En consecuencia, después de nueve grados de educación básica, según este expositor, los estudiantes iban a estar formados para hacerle frente a la vida, trabajando, o para ingresar al primer ciclo del nivel de educación superior creado por esta Reforma Educativa con el nombre de ciclo de Bachillerato Profesional, que iba a ofrecer formación especializada en carreras cortas y demás especialidades del mundo de la producción directamente relacionadas con la demanda del mercado laboral.

El nuevo sistema que la Comisión sacó a la luz en abril-mayo de 1970, debía ser el sustituto del sistema tradicional (VER ANEXO N°1), que había estado dividido en cuatro niveles: preescolar, en los jardines de la infancia (de 4 a 6 años de edad); primaria, en las escuelas (6 años de estudios); secundaria común y técnica en los colegios e institutos, respectivamente, (5 años de estudio cada una); y superior, en universidades, centro de formación magisterial, institutos militares, seminarios para eclesiásticos, etc. Igualmente, el nuevo sistema comprendía distintos niveles, modalidades, ciclos y grados, pero todos estos formaban una unidad integral dotada de flexibilidad y capacidad de adaptación a las circunstancias de los educandos. Y a través del Plan General de Conversión del Sistema, integrado por Planes Operativos interrelacionados, debía ir concretándose y ejecutándose esta conversión con un calendario de aplicación progresiva hasta 1980, año en que debía haber quedado completamente implantado el nuevo sistema. Este, es necesario anotar, distinguía tres niveles generales (VER ANEXOS N°1, 2, 3 Y 4), y reconocía como partes con la misma importancia y legitimidad las modalidades de educación regular y no regular, los programas educativos escolarizados y no escolarizados, así como ciertas ofertas complementarias de la educación regular orientadas al trabajo.

Según se puede ver en los ANEXOS N°1 Y 2, los tres niveles propuestos por el INFORME PRELIMINAR fueron:

- Nivel de Educación Inicial, necesaria y novedosa aportación de la Subcomisión presidida por el Carlos Castillo Ríos –experto en educación especial y tratamiento de menores con problemas de conducta–, tenía la característica de ser algo más que un período previo a la escolaridad y de preparación para esta. Por su responsabilidad y cometido, este nivel «conciernen a la formación de los niños antes de los seis años y también a la orientación de la familia y de la comunidad para ofrecer una atención a esos niños en la etapa decisiva de su desarrollo personal»⁷³
- Nivel de Educación Básica, dividido en tres ciclos y nueve grados (cada grado se cumplía en un año de estudios), era universal y obligatorio, siendo dos sus modalidades: Educación Básica Regular (EBR) y Educación Básica Laboral (EBL). Por su modalidad de EBR, estaba destinado a

⁷³ Salazar Bondy, A., (1975:43)

alumnos de 6 a 15 años de edad; en tanto que a la EBL podían acceder los adolescentes (desde 15 años) y adultos que no habían podido seguir o concluir a tiempo la enseñanza primaria. «Aquí cobran especial importancia los medios de educación no escolarizada –sostuvo Augusto Salazar– que permitirán una efectiva acción educativa con una población que generalmente tiene gran resistencia al sistema escolar»⁷⁴.

- Y a los dos anteriores niveles seguía un tercero y último, el de Educación Superior. Este tercer nivel comprendía, a su vez, tres ciclos terminales de formación profesional y estudios avanzados (VER ANEXOS N°1 Y 2): un primer ciclo o de Bachillerato Profesional, con seis u ocho semestres académicos de duración, que iba a ser impartido en las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP) que creó la RE; un segundo ciclo o de Licenciatura y Maestría⁷⁵, impartido en las universidades e instituciones con este mismo rango; y un tercer ciclo o de Investigación y Doctorado, que debía realizarse en el Instituto Nacional de Altos Estudios (INAE)⁷⁶, creado por la Ley de Educación de 1972, y en algunas universidades que fuesen autorizadas.

El nuevo sistema ideado por la Comisión de Reforma Educativa, introducía algunas modalidades de educación hasta ese entonces no implantadas en el Perú y gran parte de los países latinoamericanos. Todas ellas se encuadraban en la visión general del que en los años 70 se conoció internacionalmente como el Informe de la Comisión Faure. En la misma línea de esta visión y para darles una oportunidad de alcanzar un mayor desarrollo profesional, según su tiempo disponible, a los educandos egresados de Educación Básica y Educación Especial, la Comisión planteó la creación de una modalidad de Educación Superior (adscrita más al primer ciclo) no regular encargada de impartir formación profesional no escolarizada⁷⁷ (ver CECAPE en el ANEXO N°2). Y dentro de otras modalidades no ordinarias destinadas a atender las necesidades de formación fuera de los recintos y requisitos escolarizados, la Comisión optó por las tres siguientes: a) Calificación Profesional

⁷⁴ Ibid., p.44.

⁷⁵ A este ciclo se le denominó indebidamente Educación Superior Facultativa. Pero debemos tener en cuenta que en la fecha en que se dio a conocer el Informe Preliminar estaba vigente el Decreto-Ley 17437, que había creado los Programas Académicos en sustitución de las Facultades en la Universidad. La estructura de Facultades había sido considerada por los autores del Decreto-Ley como algo desfasado.

⁷⁶ El Instituto Nacional de Altos Estudios (INAE) debía haberse creado poco después de la oficialización de la Reforma Educativa, en 1972. El Decreto-Ley 17437 no lo había contemplado ni incorporado en la nueva estructura universitaria. Ni si quiera en paralelo a ésta. Y los estudios de Doctorado estaban en período de receso mientras se les evaluaba.

⁷⁷ Por su carácter abierto y su tendencia a fomentar la autoeducación, el nuevo sistema en sus tres niveles reconocía la validez de la enseñanza recibida fuera de los centros de educación formal, así como la de los estudios autodirigidos realizados libremente. Todos estos, cumplidas las respectivas evaluaciones de los educandos, permitirían la obtención de certificados y títulos equivalentes a los otorgados por la educación escolarizada.

Extraordinaria, a fin de que pudiese ser cubierta la necesidad de reciclaje y perfeccionamiento de los trabajadores con escaso nivel de preparación; b) Educación Especial, para alumnos con características de excepcionalidad por sus carencias físicas, psíquicas o sociales, aunque se incluía también a los superdotados dentro de los destinatarios de esta modalidad; c) Extensión Educativa, que como oportunidad de educación no formal, tenía la misión de operar como un servicio de apoyo al aprovechamiento formativo del tiempo libre y de la demanda social de información útil, veraz y actualizada. Al cumplimiento de este propósito de la RE estaban llamados a participar, por imperativos de interés general, los medios de comunicación social, que según dijo *Oiga*, «han sido elementos de alienación y no auxiliares efectivos de la gran tarea educativa».⁷⁸

El paso del sistema tradicional al sistema nuevo, según la Comisión, se haría progresivamente de acuerdo al Plan General de Conversión, que se encontraba incorporado al Plan Sectorial de Educación, el cual, a su vez, estaba incluido dentro de la planificación económico-social que realizaba un organismo público en nombre del Estado. En toda su configuración, el sistema nuevo estaba imbuido de unos principios, valores y postulados que ese mismo año de 1970 fueron desarrollados en el tercer documento de la CRE que veremos más adelante. Por ahora solo vamos a detenernos brevemente en algunos de los que ya expresaban la entidad diferenciada del nuevo sistema de educación. Veámoslos; ellos formaron parte sustancial del debate que sobre la RE se llevó a cabo entre 1970 y 1972:

- a) El sistema sería orgánico y plural. Abarcaba varias modalidades educativas a partir de una modalidad central de educación formal y regular. Cada modalidad tomaría en cuenta las singularidades naturales, culturales y humanas de las distintas regiones del Perú.
- b) El sistema sería completo. Su cobertura comprendía la formación de las personas desde su nacimiento (para esto se creaba la Educación Inicial) hasta la etapa de los estudios superiores de nivel más avanzados en la Universidad y el Instituto que se crearía para realizar investigación.
- c) El sistema sería dinámico e integral. Incluía la enseñanza de contenidos académicos, la aplicación práctica de los conocimientos al mundo del trabajo, y la formación para la creación y desarrollo del conocimiento a través de la investigación.
- d) El nuevo sistema se basaba en un principio fundamental humanista en concordancia con el objetivo máximo de la Reforma Educativa y de *la Revolución*: la creación de un hombre nuevo en el marco de una nueva sociedad –equilibrada y justa– y de una nueva cultura en el país.

⁷⁸ “Ahora: ¡la educación!”, artículo cit., *Oiga* N°374, 15/05/1970, p.40.

- e) En todos los niveles, ciclos y modalidades se ofrecía una flexibilidad del plan de estudios. Como novedad absoluta se promovía la autoeducación y la concientización. La enseñanza sería una combinación de lo teórico y lo práctico, buscando que los conocimientos adquiridos tuviesen aplicación en la realidad. Todo el proceso educativo se debía cumplir en el trabajo, por el trabajo y para el trabajo.

Finalmente, los criterios de racionalización y unificación serían llevados a la práctica en busca del uso eficiente de los equipos, instalaciones, material didáctico y demás medios educativos.

3.6 EL LIBRO AZUL O INFORME GENERAL DE LA REFORMA EDUCATIVA

El 7 de septiembre de 1970 fue dado a conocer el documento más importante previo a la Ley de Reforma Educativa: el INFORME GENERAL, conocido también como el LIBRO AZUL por el color de sus tapas. Para algunos conocedores de esta reforma, como Rolando Andrade Talledo,⁷⁹ este documento estuvo fuertemente influenciado por el pensamiento de Augusto Salazar Bondy. Y la revista *Textual*, editada por el Instituto Nacional de Cultura del Perú, en su número de diciembre de 1974 como homenaje póstumo a la figura de Salazar, nos ofrece el siguiente testimonio referente a la producción intelectual que dejó este filósofo y maestro: «288. –Comisión de Reforma de la Educación. Informe General, Lima, set. 1970, Ministerio de Educación– Escrito por A.S.B. en colaboración con otros miembros de la Comisión»⁸⁰

Como se puede apreciar, nuevamente tenemos que hacer referencia a Salazar Bondy. ¿Por qué? Porque el prestigio y seriedad de su obra docente, intelectual y política le hizo ganar el apoyo preferencial del sector progresista del Gobierno y la voluntad política del Presidente cuando hubo necesidad de sacar a la luz el Libro Azul, uno de los documentos públicos más polémicos y audaces en el Perú, demonizado y calificado por sus detractores como agresivo o provocador. En ese contexto, Salazar Bondy sirvió como referente y garantía de ecuanimidad ante los adversarios pugnaces que surgieron y por qué no ante algunos altos oficiales reticentes, entre los cuales estaba el propio Ministro Arrisueño Cornejo.

El Informe General contenía el soporte doctrinario, el planteamiento orgánico y la visión integral de la Reforma Educativa que propuso al país el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. Su publicación se adelantó en varios meses a la

⁷⁹ Andrade Talledo, R.; *Augusto Salazar Bondy: Hacia una educación liberadora*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1ª edición, Lima, 1990, p.93.

⁸⁰ Instituto Nacional de Cultura, *Textual* N°9, revista cit., p.152.

del Proyecto de Ley de Educación, que en marzo de 1972 se convirtió en Ley General de Educación o Ley de la Reforma Educativa. Para ofrecer cierto detalle, este Informe se hizo público con el mismo propósito de suscitar el debate como se hizo en España con la difusión del Libro Blanco, precediendo a la Ley de Educación de 1970 (Ley Villar Palasí).

En el Perú el Libro Azul agitó el ambiente social y generó un fuerte debate, a veces tenso, con notable carga de prejuicios rígidos y esquematismos interesados, ante un planteamiento educacional inédito, heterodoxo, crítico y asociado a la actividad política, que puso en cuestión toda la etapa histórica precedente de la educación en el Perú. Además, un planteamiento que era el resultado de una reflexión global sobre la realidad peruana, y parte de un nuevo proyecto de transformación impulsado desde el Estado y asumido por un sector socialmente sensible de los oficiales de la Fuerza Armada. El siguiente testimonio, perteneciente a la Universidad Particular de Piura, nos ayuda a precisar la idea:

«Es justo resaltar el hecho de que en esta ocasión se trata del planteamiento de la más amplia reforma de la educación en el Perú. Es decir, no solo de un nivel de estudios de un tipo de educación, de un determinado currículum o de algún otro aspecto –el administrativo, el financiero o algún otro– de la educación sino que se trata de una reforma de todo el proceso educativo... Se trata, asimismo, de un planteamiento de la reforma de la educación como un todo coherente pero inserto en un todo mayor, también coherente, que es el de la sociedad peruana, cuyas estructuras básicas se someten simultáneamente a un profundo cambio. La educación está aquí entendida como una estructura básica y fundamental en el contexto del desarrollo económico y social del país y no como un proceso marginal según se ha entendido en otros intentos de reforma [...]»⁸¹

Ahora bien, ¿qué podemos decir acerca del Informe General de la Reforma Educativa peruana? Que este polémico documento consta de cinco partes:

- 1-. Bases doctrinarias.
- 2-. La nueva política educacional.
- 3-. El sistema de la educación nacional.
- 4-. Pre-requisitos y prioridades de la política educativa nacional.
- 5-. Acciones básicas de apoyo a la reforma de la educación.

A continuación vamos a ocuparnos de las consideraciones y aspectos que, a nuestro juicio, más destacan en cada una de estas cinco partes. Es obligado hacer notar que algo de esto ya hemos tratado en la parte anterior correspondiente al Informe Preliminar de la Reforma Educativa. En esta parte se le da un mayor

⁸¹ Consejo Nacional de la Universidad Peruana, “Pronunciamiento de la Universidad de Piura sobre el Informe General de la Reforma de la Educación Peruana”, en legajo con opiniones y observaciones de las universidades peruanas sobre el Informe General, s/se, s/f, pp.144-145.

desarrollo a lo ya tratado. El Informe Preliminar y el Informe General pertenecen a dos etapas sucesivas de un proceso preparatorio.

3.6.1 Bases Doctrinarias

«La realidad peruana y la política del Gobierno Revolucionario»

El Libro Azul sostuvo que por primera vez, desde un Gobierno en el Perú, se diagnosticaba y se enjuiciaba con sentido crítico la verdadera situación de subdesarrollo y dependencia del país. La seriedad del diagnóstico se amparaba en las aportaciones de las ciencias sociales y económicas, y estaba orientado a servir de base para la reconducción de la acción del Estado, encauzándola hacia la meta del desarrollo. Y este, para el GFA, «consiste en un proceso de transformaciones profundas en las bases de relación del poder económico, político y social [...]»⁸² para cancelar los desequilibrios estructurales internos y las relaciones de dependencia externa. Evidentemente, el problema de la educación era concebido como parte del problema general del subdesarrollo del Perú, y la solución de este debía ir acompañada de la solución de aquel. En tal sentido, la implementación y cumplimiento de la Reforma Educativa constituía la contribución más indicada; y sin las demás reformas, esta iba a resultar un esfuerzo infructuoso condenado al fracaso, como en el pasado.

«Educación y cultura»

El Informe General se hizo eco de una de las tesis centrales defendidas por Salazar Bondy en su ensayo «La cultura de la dominación», incluido en su libro filosófico-político *Entre Escila y Caribdis*. Su autor sostiene en el Informe General que la cultura global del Perú es una cultura subordinada. Por efecto del subdesarrollo y la dependencia, la sociedad peruana se ha visto impedida de afirmarse soberanamente como una comunidad cohesionada, habiendo sido más bien, interferida históricamente por un sistema de valores y pautas de comportamiento opuestos a su progreso y libertad.

El divorcio entre las clases populares, pobres y atrasadas, y las élites urbanas – especialmente limeñas– dio lugar al surgimiento de dos realidades culturales incomunicadas y ajenas entre sí: «la cultura de los dominados y la cultura de los dominadores»⁸³, una dualidad que ha hecho posible la dominación de unos peruanos sobre otros y la «subordinación del conjunto de la sociedad nacional

⁸² Ministerio de Educación-Comisión de Reforma de la Educación, *Reforma de la Educación Peruana, Informe General*, Lima, 1970, p.13.

⁸³ *Ibid.*, p.23.

respecto al exterior»⁸⁴. Y como la educación existente había contribuido a la desintegración cultural del Perú, con un saldo negativo de exclusión de los oriundos andinos y amazónicos del concierto de la vida nacional, por este motivo, «la nueva educación que postula la Reforma requiere el aliento de una nueva política cultural coincidente con los objetivos de liberación nacional que persigue el Gobierno»⁸⁵

«Participación de la comunidad en la educación»

La Comisión Barrantes había tomado nota de que la escuela privada era una de las instituciones que fomentaban la división y el clasismo en el Perú. El propio profesor Barrantes Revoredo nos dio a conocer su punto de vista particular, en el anexo a su carta a la cual ya hemos mencionado como una de nuestras fuentes informativas. De ahí que para evitar que la educación continuara siendo un privilegio social y un lucrativo negocio, la Comisión abrió las puertas a la participación de la comunidad organizada –bajo formas asociativa, cooperativa, mutualista, etcétera– en la iniciativa y gestión de la educación, alentando la intervención y el compromiso de los padres de alumnos, de los trabajadores agrupados y demás colectivos de base. Una intervención que debía ejercer el control de la enseñanza escolarizada y no escolarizada, incluyendo la selección y programación de los contenidos educativos en relación directa con las necesidades y la realidad económica y social de los educandos de las distintas edades.

«Esta nueva manera de entender la prestación de los servicios de la educación no olvida los aspectos no escolares del proceso educativo y cree que ella es el resultado tanto del esfuerzo de los maestros en las aulas como de la actitud general de la sociedad y de sus sistemas de organización social y política. En verdad, toda la sociedad es escuela.»⁸⁶

dice el Informe General, haciéndose eco del pensamiento de Iván Illich.

Cuando la Comisión propuso como algo indispensable la movilización de toda la sociedad detrás de los objetivos de la RE, consideró necesaria la implicación de las instituciones y organizaciones intermedias entre el ciudadano y el Estado, para neutralizar el dominio de los pequeños grupos de poder económico y social actuantes en el campo de la enseñanza. El Libro Azul, al ocuparse de esas instancias intermedias, las agrupaba así:

- a) de carácter territorial: aldea, distrito, provincia, departamento y región.
- b) de orden laboral: sindicatos, federaciones y asociaciones de trabajadores.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Ibid., p26.

- c) de orden funcional: vinculadas al ejercicio de las distintas profesiones y a la producción en general.
- d) de orden cultural: pertenecientes a los diferentes grupos con valores espirituales e inquietudes creativas.
- e) de orden confesional: vinculadas a las distintas religiones.

En el marco de esta reforma, todas estas instituciones estaban legitimadas para proponer y gestionar iniciativas en materia de educación, con la única condición de no ser o de no convertirse en fuentes de discriminación ni en entidades con fines de lucro.

«Educación y escolarización»

En virtud de una de las críticas que hizo la Comisión al sistema tradicional, sostuvo que, pese al esfuerzo del Estado en las dos últimas décadas (los años 50 y 60) para extender la educación escolarizada y no obstante «el considerable monto de fondos públicos aplicados en el ramo, la educación peruana presenta graves insuficiencias cuantitativas y cualitativas»⁸⁷, sin haber alcanzado a extender su cobertura a las clases populares. Por eso, el acceso a la educación como derecho de todos los peruanos sin exclusión, siempre estuvo en entredicho y las recomendaciones bien intencionadas de las conferencias internacionales en América Latina sobre la influencia de la educación como factor de desarrollo, resultaron ser letra muerta.

Por tan marcadas insuficiencias de la educación escolarizada en un país pobre y subdesarrollado como el Perú, en estas bases doctrinarias, la Comisión Barrantes introdujo uno de los rasgos más característicos de esta reforma de la educación al defender la importancia de ir más lejos que la concepción puramente escolar del proceso educativo. El Informe General se pronunció a favor de una concepción integral, que tomase en cuenta los diversos canales y recursos educativos de la sociedad, algunos de los cuales tenían mayor influjo que la escuela.

Digamos que, en lo sustancial, esta reforma aporta en la historia de la educación peruana el planteamiento nuevo y revolucionario de la educación no escolarizada, fuera de los centros de instrucción convencionales, para vincular fuertemente a la enseñanza con las pulsiones más hondas y activas de la nación en sus facetas económica, social, política y cultural.

«Puesto que la educación no es tarea exclusiva de los centros creados para dicho efecto, debe realizarse [...] en todas partes, y no es exagerado afirmar que las fábricas y los talleres tanto como las calles y plazas son lugares adecuados para la realización de este propósito, en tanto que hay allí seres humanos

⁸⁷ Ibid., p.17.

siempre capaces de recibir y aprovechar una influencia benéfica y de coadyuvar al desarrollo»⁸⁸

No obstante, de ninguna manera había que entender que la Comisión negara la importancia de la contribución educativa de la escuela y de los sistemas escolares regulares: «no deben olvidarse las innegables virtudes de la escuela, difícilmente superables por otros tipos de educación»⁸⁹ Para el equipo de Barrantes, lo necesario en el Perú era complementar y potenciar la función formadora y la acción social de la escuela, en vista de las manifiestas carencias de medios educativos y otros recursos necesarios. Y para que esa complementación tuviera lugar, la Comisión consideró que el camino adecuado y democrático era la enseñanza no escolarizada, en paralelo al sistema regular, ya que «la educación no escolarizada significa una intensificación del esfuerzo educativo en beneficio del conjunto de la población nacional»⁹⁰

3.6.2 La nueva política nacional

Sentido de la reforma educacional

En páginas anteriores hemos dicho que el proceso político liderado por Velasco Alvarado perseguía, como objetivo superior, el logro de un nuevo hombre en una nueva sociedad. Este mismo fin, último y esencial era el de la RE; ello suponía, en esa dirección utópica, trabajar política, social y pedagógicamente para crear condiciones favorables al surgimiento de comportamientos individuales y colectivos humanizados, esto es: libres de las deformaciones alienantes y degradantes del valor de las personas:

«La Reforma de la Educación se inspira en una filosofía del hombre como ser que solo logra su plenitud en la justicia de las relaciones entre las personas y en el diálogo social. El hombre [...] produce, por el trabajo solidario y la comunicación efectiva, sus más altas realizaciones históricas y expresiones culturales»⁹¹

Y si el valor del trabajo es universal y único en tanto ejercicio y aplicación de la creatividad humana sobre la naturaleza y la sociedad, el sujeto al usar esta capacidad de la especie, crea productos a través de los cuales se realiza su inherente inventiva y, a su vez, se realiza como persona en beneficio de sus semejantes; de allí viene el realce del trabajo y el sentido humanista de una educación para el trabajo, que es como ya hemos dicho, el primero de los tres fines de la Reforma Educativa.

⁸⁸ Ibid., p.40.

⁸⁹ Ibid., p.41.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Ibid., p.45.

3.6.3 El sistema de la educación nacional

Definición y organización de los niveles y modalidades

Este apartado 3.6.3 está relacionado con lo que ya hemos dicho sobre el tema (niveles y modalidades del nuevo sistema de educación), que fue recogido en el INFORME PRELIMINAR, y que está graficado en los anexos N° 5 y 6. (VER ANEXOS 5 Y 6).

Niveles

- 1.- NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL. Considerando la importancia de las primeras edades en la vida de las personas, este primer nivel debía crear las condiciones más favorables para el desarrollo de los niños de 0 a 5 años de edad. El Informe General proponía la formación de la familia y la sensibilización de la sociedad para que supiesen brindar a los menores, de edades más tempranas, los estímulos y apoyos necesarios para la mejor estructuración y maduración de su personalidad.

Por su importancia decisiva en la vida del educando, el nivel inicial de educación quedaba establecido, por primera vez en el Perú, como un nivel y una etapa obligatoria del nuevo sistema, debiendo implantarse indefectiblemente en las zonas pauperizadas o donde se detectara la existencia de población infantil en situación de abandono. Y para que sus programas y contenidos temáticos llegaran a la mayor cantidad de destinatarios, se difundirían a través de los medios de comunicación, de los agentes comunitarios y de las campañas de Extensión Educativa.

Con la implantación de esta innovación que redefinía la educación infantil en el Perú, se quería formar a la comunidad de base y a las familias en particular, en lo que se refiere a elementos necesarios de la educación familiar, a la vez que poner en marcha iniciativas generales y proyectos transversales para compensar las carencias de los entornos familiares, manifiestamente deficitarios o convertidos en peligro para los intereses de la infancia.

Las actividades formativas de este primer nivel del nuevo sistema, se realizarían en las Cunas (de 0 a 2 años de edad), Nidos (de 3 a 4 años), Jardines de la Infancia (de 5 a 6 años), Programas de Educación para la Familia (toda la población) y en los Centros Experimentales de Educación Inicial (para niños y adultos, simultáneamente). Y su implantación se haría progresivamente, según lo fuese permitiendo la dotación de recursos disponibles y la receptividad del medio y los agentes sociales.

- 2.- NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA. En el Informe General estaba definido como el eje del sistema regular de educación. Este nivel, en el que se fusionaron la enseñanza primaria y secundaria, estaba «destinado a desarrollar integralmente al educando, capacitándolo para el trabajo en la comunidad y para que pueda contribuir eficazmente a la transformación estructural de la sociedad peruana»⁹² Su denominación oficial fue Educación Básica Regular (EBR), destinada a los alumnos de 6 a 15 años de edad, en un trayecto de nueve grados divididos en tres ciclos, 1er ciclo: 4 grados; 2º ciclo: 2 grados; 3er ciclo: 3 grados.

A través de la EBR, la Reforma Educativa se proponía: formar la personalidad del educando, asegurando un desarrollo psico-biológico adecuado; brindar los elementos básicos del conocimiento científico, técnico y humanístico; capacitar a los alumnos en la adquisición de habilidades para el desempeño de un oficio y de un trabajo socialmente útil y concientizar al educando para lograr que comprenda la realidad socio-económica del Perú participando de forma creadora y comprometida en la alteración de las relaciones de poder existentes.

La Educación Básica tenía carácter obligatorio y comprendía, pedagógicamente hablando, un área propedéutica y de orientación, una de actividades no cognoscitivas, una de conocimientos y otra de capacitación para el trabajo. La primera de estas áreas «incidiría en el cultivo permanente de sentimientos de solidaridad humana, de trabajo colectivo y de entrega del esfuerzo personal en beneficio de las mayorías y de los más necesitados»⁹³ En tanto que el área de conocimientos, en sintonía con la escuela activa, permitiría al estudiante APRENDER HACIENDO: adquisición de conocimiento en base a la propia experiencia personal del alumno. Y en cuanto a la capacitación para el trabajo, el proceso educativo debería transferirle al educando los conocimientos prácticos y suficientemente útiles, para que este, más tarde, pudiera desempeñarse eficientemente en el mercado ocupacional, como garantía de conseguir su bienestar y autonomía.

- 3.- NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Cada uno de los tres ciclos que comprendía este nivel, tenía carácter terminal:
- El primer ciclo, que debía realizarse en las Escuelas Superiores de Educación Profesional, culminaba con la obtención del título de Bachiller Profesional.
 - El segundo ciclo, debía realizarse en los Programas Académicos

⁹² Ibid., p.67.

⁹³ Ibid., p.68.

universitarios para la obtención de la Licenciatura.

- El tercer ciclo, se debía impartir en el Instituto de Altos Estudios o en las universidades especialmente autorizadas por sus condiciones apropiadas. Tanto el INAE como estas universidades concederían los grados de Master y Doctor.

Primer ciclo. Como primera etapa de los estudios superiores, su propósito era dar oportunidad de terminar una carrera corta y de aplicación práctica a los jóvenes que no podían seguir ni terminar una carrera universitaria. Este ciclo es otra de las principales innovaciones de esta Reforma Educativa, después de que la Comisión y los estudiosos de problemas escolares constataron el elevado índice de fracaso de los jóvenes egresados de la enseñanza secundaria que no lograban ingresar a los estudios universitarios.

Con la implantación de este ciclo de la educación superior, se pretendía formar a los alumnos egresados de la Educación Básica Regular y Educación Básica Laboral para su incorporación efectiva, y sin pérdida de tiempo, al mercado de trabajo, para lo cual, según el Libro Azul, «el Estado asegurará que se ofrezcan las diferentes especialidades en la proporción y número que el desarrollo nacional demande»⁹⁴. Esto quiere decir que las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), en concordancia con la política de desarrollo nacional dictada por el Estado a través del Instituto de Planificación, iban a atender los intereses y armonizar las vocaciones de los jóvenes con las verdaderas necesidades productivas del país.

Este primer ciclo comprendía dos modalidades educativas: la regular y la no regular. Esta última estaría al servicio de los jóvenes y adultos que trabajaban y, simultáneamente, estudiaban en horarios exigentes y ajustados a su escasa disponibilidad de tiempo. La duración de los estudios comprendía de seis a ocho semestres y los planes de enseñanza los dictaba directamente el Ministerio de Educación. En los primeros semestres debía primar la instrucción general para que los alumnos pudiesen ampliar los conocimientos humanísticos y científicos de la Educación Básica, en tanto que en los semestres avanzados se facilitaría la elección de especialidades y la preparación práctica para el trabajo técnico remunerado.

Para su mayor operatividad y mejor rendimiento, las ESEP debían mantenerse en estrecha relación de cooperación con las empresas de las distintas ramas de la producción: agricultura, pesca, ganadería, minería, industria, administración, comunicaciones, construcción, transportes,

⁹⁴ Ibid., p.74.

turismo, etc. La participación de los agentes de la comunidad en conexión con los de la economía, se consideraba fundamental.

Segundo ciclo. Comprendía la etapa de los estudios universitarios para la obtención de la Licenciatura. Tradicionalmente estos estudios han correspondido a las llamadas carreras largas. Sin embargo, la Comisión tuvo muy en cuenta que la reforma de la educación no podía dejar de contar con el concurso de la institución universitaria, dotada de eficiencia y calidad, renovada y capacitada para prestar los mejores servicios al país.

A los estudios de este segundo ciclo podían acceder los egresados de las ESEP con título de Bachiller Profesional, a los cuales se les facilitaría la convalidación de asignaturas afines. El número de plazas a ocupar, así como las carreras a seguir las fijaba el máximo órgano ejecutivo universitario del Perú, o sea, el CONUP, que agrupaba a universidades estatales y privadas, y estaba dotado de total autonomía para el cumplimiento de sus funciones.

Desde la promulgación del DL 17437, el CONUP tenía a su cargo la dirección, planificación y control del sistema universitario del país. En esta fase de preparación de la Reforma Educativa, el CONUP recibió el encargo de evaluar, a corto plazo, las universidades existentes para adaptarlas al sistema reformado que iba a ser instituido por la nueva Ley de Educación. La Comisión Barrantes, ateniéndose a la organización académica establecida por el DL antes mencionado, asumió que la función de las universidades era triple: la docencia, la investigación científica y la proyección o servicio a la comunidad.

A su vez, la docencia y la investigación debían estar a cargo de los Departamentos y de los Programas Académicos; los primeros constituían «los núcleos de investigación y enseñanza que agrupan a los profesores que cultivan disciplinas afines»⁹⁵ debiendo haber tan solo un Departamento por cada área de disciplinas; en tanto que los Programas «son las diversas organizaciones curriculares de acuerdo a las cuales se siguen los estudios de una carrera»⁹⁶ y habilitaban a los estudiantes para la obtención de una Licenciatura.

Tercer ciclo o de altos estudios. Concebido para la concesión de los grados académicos correspondientes a la maestría y el doctorado, debía brindar formación avanzada y especializada para que los graduandos estuviesen en condiciones de dar su original aporte científico o

⁹⁵ Ibid., p.86.

⁹⁶ Ibid., p.87.

intelectual en una determinada rama del saber. Según la Comisión, el Instituto Nacional de Altos Estudios (INAE), organismo absolutamente nuevo en el Perú, quedaba encargado de impartir los estudios y demás actividades de este ciclo, el de más alto nivel académico del nuevo sistema de educación nacional. El acceso al mismo exigía el requisito previo de tener una Licenciatura, teniendo como objetivos prioritarios proporcionar formación especializada y del más elevado rango en las distintas especialidades del conocimiento, formar cuadros cualificados de investigadores y docentes universitarios de las categorías superiores, así como también contribuir al crecimiento del saber en favor del progreso y la transformación del Perú.

La duración de los estudios sería de dos semestres, como mínimo; mientras que la del doctorado no sería inferior a cuatro semestres, sin incluir el tiempo dedicado a la elaboración de la respectiva Tesis. Para los autores del Informe General, el INAE sería un organismo estatal dotado de entidad propia que estaría situado en la cima del sistema universitario –y por tanto, del sistema de la educación peruana–; el cumplimiento de sus funciones lo haría partícipe en gran medida, de la responsabilidad de la conducción del país. Al CONUP en cambio, como órgano ejecutivo, se le reconocía competencias para autorizar el funcionamiento de los programas de Altos Estudios con previo dictamen del INAE, y a éste se le reservaba la función de opinar, supervisar, inclusive reorientar, los estudios de maestría y doctorado.

Modalidades

- a) Educación Básica Laboral (EBL). Por medio de esta modalidad se brindaría formación general y ocupacional a aquellos jóvenes y adultos que por diversos motivos sufrían una situación de interrupción o de exclusión del marco de la educación regular. Para ejercer el derecho a matricularse en EBL se requería ser mayor de 15 años de edad y estar alfabetizado.

De acuerdo con el Informe General, esta modalidad de educación básica estaba llamada a constituir una vía efectiva de educación de adultos, sobre todo, en beneficio de vastos sectores populares postergados y culturalmente desasistidos. El Gobierno apostaba a que la EBL contribuyera a reducir los déficits muy notables de formación para el trabajo en las clases populares, y a erradicar el analfabetismo en el campo y en los barrios periféricos de las ciudades.

Con la implantación de la EBL, la educación peruana reformada se encontraba en mejores condiciones de cumplir el primero de los fines educativos de la nueva etapa: la educación para el trabajo. Así, pues, se

intentó abrir una vía de salida y una respuesta a la necesidad formativa de la población que esperaba tener un empleo y de la numerosa mano de obra no calificada, que estaba dentro del mercado laboral. Es decir, se ponía en marcha, un planteamiento de educación de adultos, con impacto directo en la economía por estar orientado al trabajo, incluyendo el reciclaje y actualización de los asalariados para favorecer su adaptación a la movilidad funcional y a la velocidad del cambio de los conocimientos y la tecnología.

Los alumnos de EBL no iban a estar sometidos a un rígido programa de estudios en sentido tradicional; su implantación sería preferentemente no escolarizada, impartándose a través de Programas de Educación Básica Laboral (PEBAL) en sindicatos, comunidades indígenas, cooperativas agrarias, ligas campesinas, asociaciones cívicas, entidades parroquiales, empresas estatales y privadas. La continuidad de estos estudios estaría garantizada en las ESEP y su estructura comprendía los siguientes ciclos y grados:

CICLOS	GRADOS
CICLO III	4
	3
	2
	1
CICLO II	3
	2
	1
CICLO I	2
	1

b) CALIFICACIÓN PROFESIONAL EXTRAORDINARIA (CPE). La CPE

«tiene como objetivo general la formación y perfeccionamiento permanente de los recursos humanos que necesita el país para el desempeño de ocupaciones específicas en el mundo laboral y para el desarrollo nacional»⁹⁷.

Tratándose de una modalidad fundamentalmente no escolarizada, debía desarrollarse en las empresas y Centros de Capacitación Profesional Extraordinaria (CECAPE) con actividades de adiestramiento práctico y

⁹⁷ Ibid., p.105.

perfeccionamiento para trabajadores con distintos niveles de cualificación. Por su relación directa con la economía, debía contribuir a la mejora de los elementos humanos ocupados en la agricultura, ganadería, artesanía, comercio, pequeña industria, construcción, servicios varios, etc.

Con una inspiración marcadamente desarrollista, la CPE estaba situada en el ámbito de la formación laboral de adultos. Según su diseño, las actividades de enseñanza-aprendizaje que comprendía eran de corta duración, flexibles, destinadas a la población en edad de trabajar, y en su implementación estaban llamados a participar los representantes empresariales del sector privado.

- c) Educación Especial. Esta modalidad estaba destinada a ocuparse de las personas que constituían casos de excepcionalidad o de discapacidad física, psíquica y social. Su acción educativa debía estar dirigida necesariamente a los integrantes de la familia y a los agentes sociales más sensibles y comprometidos para que, tomando conciencia, pudiesen dar su mejor contribución a la rehabilitación de los discapacitados y al aprovechamiento social de los excepcionales.

Para el acceso a la Educación Especial no se requería ningún límite de edad, siendo partes importantes de las actividades a programar la capacitación para el trabajo, la estimulación del desarrollo intelectual y emocional, lo mismo que el fortalecimiento de la capacidad de integración de la persona a su medio. Los educandos en situación especial que menciona el Informe General son: los deficientes mentales, deficientes en audición y lenguaje, impedidos de desplazamiento físico, ciegos y con visión subnormal, menores con trastornos de conducta, neuróticos, menores en situación social irregular; pero también incluía a los superdotados o con desarrollo mental por encima de lo normal. Y para la mejor prestación de estos servicios, se hacía necesario el máximo apoyo de la iniciativa privada y de las instituciones de la comunidad.

- d) Extensión Educativa. Concepto ligado a la educación popular y a la democratización del saber, comprendía acciones no escolarizadas en apoyo de la actualización permanente de los distintos actores de la comunidad. Ante la perspectiva de recibir las aportaciones e influencias más heterogéneas de la sociedad, como las que procedían de las asociaciones religiosas, deportivas, sindicales, culturales, vecinales, etcétera, los autores del Informe General advertían de que

«los elementos que integran la Extensión Educativa tienen un dinamismo tan influyente que pueden distorsionar y aun anular los objetivos y metas de la educación formal si las escalas valorativas y las acciones educativas

de ambas son divergentes»⁹⁸.

Por su efecto movilizador de toda la comunidad, no podía dejarse de lado a esta modalidad educativa; su objetivo claro era servir a la estrategia de concientización de la población para posibilitarle a esta una percepción crítica de sí misma y de su realidad en su correspondiente tiempo histórico.

Los medios auxiliares más poderosos elegidos para servir a los fines de la Extensión Educativa fueron la radio y la televisión, los mismos que, conjuntamente con los periódicos de circulación nacional, estaban en manos de pequeños grupos de intereses privados alejados de los verdaderos intereses de la mayoría ciudadana. Esta realidad, de nula utilidad para la democratización del país y muy propia del largo período histórico de predominio oligárquico, llevó a decir a la Comisión de Reforma Educativa que «el predominio de la publicidad nacional y extranjera que controla y determina los contenidos de los medios de comunicación es el primer factor deformador y alienante»⁹⁹ de la conciencia nacional. Por eso, para la efectividad del mensaje de los programas de Extensión Educativa y para que pudiese cumplir su cometido formativo, cultural y político,

«no bastaba tener acceso a ellos –a los medios de comunicación colectiva– a través de unos cuantos espacios cedidos por las emisoras comerciales [...] Es absolutamente necesario tener poder de decisión en lo que se refiere a contenidos, a fin de que los medios de comunicación colectiva no destruyan lo que pretende construir el nuevo sistema educativo»¹⁰⁰

A esta necesidad político-social de la educación reformada en el Perú, pretendió servir la tan polémica y denostada expropiación de los periódicos de circulación nacional que el Gobierno militar experimentó sin el menor éxito, en el último año de la presidencia del General Velasco Alvarado.

3.6.4. Pre-requisitos y prioridades de la política educativa nacional

- Reforma Administrativa

La Reforma Educativa, como parte de un proceso de cambio general requería que el aparato administrativo de apoyo a la educación superase los comportamientos y carencias que había heredado de las décadas anteriores, desde la creación del Ministerio en los años 30. La filosofía de esta reforma convertía al

⁹⁸ Ibid., p.117.

⁹⁹ Ibid., p.118.

¹⁰⁰ Ibid., p.119.

Estado en el más relevante elemento de apoyo a las comunidades de base organizadas, en tanto agentes promotores y gestores de la actividad educativa. Y, por supuesto, en un modelo de educación reformada imbuido de sentido social solidario, no se admitía la participación hegemónica de la iniciativa empresarial privada que buscase convertir la enseñanza en una actividad lucrativa desregulada y cómplice de la discriminación social tan arraigada.

La reforma del aparato administrativo obligaría a una coordinación intersectorial para asegurar la actuación efectiva y conjunta de los distintos agentes de la sociedad y representantes del Estado con capacidad de decisión. Un elemento importante para la reestructuración del sistema de poder nacional y para la dinamización de los recursos administrativos de la educación, fue la propuesta de participación ciudadana como catalizador de la vida social y política del país. Para Carlos Franco, uno de los asesores e ideólogos más comprometidos con *la Revolución*, «La participación es el concepto nuclear de la teoría sociopolítica que progresivamente construye nuestro proceso y la dimensión esencial del modelo societal peruano»¹⁰¹ Y en opinión de la CRE, la participación significaba la implicación efectiva de todos los sectores de la comunidad en las decisiones relacionadas con el proceso educativo; no solo en las que pudieran corresponder a la aportación de elementos materiales y humanos necesarios, sino también a la intervención democrática en la toma de decisiones, que incluyera la implementación de las líneas de trabajo trazadas y de los acuerdos de mayor peso relacionados con la marcha de la educación en cada comunidad.

Como veremos más adelante, la interrelación entre proceso educativo y comunidad encontró su mejor forma de concreción en un planteamiento organizativo surgido en los años 40 del siglo XX, rescatado y perfeccionado por esta Reforma Educativa: la nuclearización o red nacional de Núcleos Educativos Comunes. La reforma del aparato administrativo contemplaba seriamente la eliminación del muy arraigado centralismo –uno de los primeros intentos se dio con la Ley de Educación dictada por el Presidente Leguía, que creó las unidades regionales descentralizadas–, acercando el conjunto de los servicios de educación y otros complementarios a la población de base; para esto debía contarse con la intervención de órganos ejecutivos autónomos, creados para operar en los ámbitos regional, zonal y de pequeñas localidades. De esta manera se pretendía dinamizar y fortalecer la acción del sistema nuclear, extendiendo la cobertura y mejorando la calidad de los servicios prestados a la población.

¹⁰¹ Franco, C., *La Revolución participatoria*, Mosca Azul Editores, Lima, 1975, p.75.

- Organización de los Servicios Educativos. El Sistema Nuclear

(VER ANEXOS Nº 7, 8 Y 9)

No es un aporte original del equipo de Barrantes, pero sí una de las medidas de mayor contenido y significación dentro del proceso de reforma de la educación. El sistema nuclear respondía directamente a la peculiar concepción socio-política del poder ampliado y transferido al común de la ciudadanía; pero sobre todo, a las capas populares, según uno de los postulados de *la Revolución Peruana*.

El sistema de Núcleos Educativos Comunales (NEC), como hemos dicho anteriormente, procedía de una experiencia ensayada a mediados de los años 40, cuando el historiador Luis Valcárcel, uno de los principales representantes de la corriente indigenista, como Ministro de Educación alentó la participación de la escuela rural como factor influyente en la redención social de la población aborígen.

También ya hemos dicho que en la década de los años 60, el Perú experimentó la más grande evolución cuantitativa de los servicios educativos. No obstante, sabemos también que el Estado invertía mucho en educación (hasta el 5 % del Producto Interno Bruto), sin obtener los resultados esperados de tan grande esfuerzo; esta información se refleja en el Informe Preliminar de la Comisión Barrantes. Por eso, y para corregir esta insostenible realidad, el Informe General le propuso a la sociedad peruana la creación de una nueva estructura de organización de los servicios relacionados con la educación: la nuclearización, una de las propuestas más audaces de la nueva política educacional, que estaba llamada a tener en la sociedad repercusiones multivalentes.

La idea de la nuclearización partía de la consideración de que la labor educadora debería ser responsabilidad del conjunto de la comunidad, pero no del Estado en exclusiva, ni de algún grupo de la sociedad con intereses particulares. En concreto, el cambio que proponía la CRE consistía en asumir que la responsabilidad y titularidad de la obra educativa debían estar en manos de la sociedad como una responsabilidad comunitaria. Para la organización y cumplimiento de esta función en todo el territorio nacional, quedaban encargados los Núcleos Educativos Comunales, que debían constituir «la organización comunal de base para la cooperación y la gestión de los servicios dedicados a la educación y otros utilizados por ella dentro de un ámbito territorial determinado y para la promoción de la vida comunal»¹⁰² De esta manera se modificaba sustancialmente el modelo tradicional de organización escolar basado en el funcionamiento inorgánico de centros educativos dispersos y desconectados entre sí –como si fueran enclaves–, reemplazándolo por un nuevo modelo de organización en redes de servicios interconectados nacidos del seno mismo de la comunidad más elemental para beneficio directo de la misma.

¹⁰² Cardó Franco, A. y otros, *La Reforma Educativa y la Nuclearización en el Perú*, Centro de Investigación y Promoción Educativa (CIPE), Lima, 1980, p.13.

Con este nuevo modelo de organización se le entregaba a la ciudadanía una herramienta añadida de poder real y directo en un asunto capital, como es la educación en las distintas edades. Por su proyección democrática en el tejido social que *la Revolución* pretendía crear, la nuclearización en el Perú iba más allá del alcance que tuvo en otros países latinoamericanos (Costa Rica, Panamá, Ecuador, Bolivia). En estos, la finalidad esencial se concretaba a la mejora de la calidad de los servicios escolares destinados a los sectores más desprotegidos de la población.

Con el sistema de Núcleos, la educación dejaría de estar domiciliada únicamente en las escuelas y colegios para convertirse en actividad de la comunidad y en ella. Una expresión muy difundida en esos años por las emisoras de radio lo resumía: «Reforma de la educación: puertas abiertas a la vida». Con la implantación de los NEC, las comunidades de base estaban convocadas a responsabilizarse de las acciones educativas en su ámbito y a señalar la orientación de los programas de estudios regulares y no regulares, contando con el compromiso participativo de sus integrantes para poder dar respuestas locales y eficientes ante la demanda de un derecho y un servicio considerado como el de mayor importancia para la ciudadanía.

La propuesta de nuclearización fundamentada por la Comisión Barrantes puso énfasis en la calidad de los servicios que debían brindarse a los alumnos de los dos primeros niveles del nuevo sistema de educación: Educación Inicial y Educación Básica, lo mismo en las zonas de población indígena y áreas rurales que en los asentamientos de población urbano marginal. En todas estas, la concientización, la participación ciudadana, la alfabetización integral y la capacitación para el trabajo ocuparían la parte principal de los esfuerzos estatal y comunitario.

- Reentrenamiento de Profesores y Formación Magisterial

Uno de los puntos del diagnóstico contenido en el Informe Preliminar de abril de 1970, signado con el numeral 2.8, está reproducido íntegramente en el Informe General y se refiere a la Inadecuada Formación y Selección del Magisterio. El texto dice así:

«De los serios defectos cualitativos de la educación actual es en mucho responsable la inadecuada selección y formación de maestros sin cuya modificación radical no podrá mejorarse el Sistema en conjunto. Sin embargo, su vocación ha sido hasta ahora mal orientada y su cooperación a la tarea educativa no ha encontrado el reconocimiento social adecuado, lo que produce un sentimiento de frustración muy perjudicial para la obra educadora»¹⁰³

Esta conclusión obligó a considerar en el Informe General, como requisito indispensable para la efectividad de la Reforma Educativa, el Reentrenamiento de Profesores y la Formación Magisterial. Y es que el colectivo profesional docente necesitaba ser atendido debidamente y promocionado sin las reiteradas y falsas

¹⁰³ Ministerio de Educación, *Reforma de la Educación-Informe Preliminar*, doc. cit., p.18.

promesas de los políticos de todos los colores. El último Gobierno civil, el de Belaúnde, y la oposición parlamentaria se habían burlado de los maestros aprobando la Ley 15215 (Estatuto y Escalafón del Magisterio) condenada al fracaso; mientras que el Gobierno militar de Velasco Alvarado venía respondiendo con dureza y sin voluntad de diálogo ante las protestas y reclamaciones del profesorado, contra el cual se intensificó la represión castrense después de la promulgación de la Ley Universitaria y de los sucesos sangrientos en Ayacucho y Huanta.

La Comisión Barrantes se había dado cuenta de que el nuevo sistema de educación que se iba a implantar, necesitaba de profesores con un nuevo perfil, dotados de un bagaje técnico-pedagógico actualizado y adecuado a la realidad de un país en transformación; pero también, abiertos a una nueva actitud social y política para movilizar y liderar las corrientes participativas de la comunidad de base. Por eso, desde el Gobierno se tomó en consideración la conveniencia de iniciar, desde finales de 1970, un ambicioso programa de capacitación de profesores debidamente seleccionados en sus regiones y zonas de trabajo, a los que se les conoció como los Entrenadores de la Reforma Educativa; todos estos, a su vez, fueron adiestrados para reentrenar a los demás profesores del país. No nos cabe duda de que este reciclaje devino en requisito insustituible para el Ministerio de Educación, que necesitaba contar con un amplio elenco de entrenadores-agentes identificados con las nuevas directivas ideológicas y las nuevas líneas de trabajo educativo. El entrenamiento de los docentes consistía, básicamente, en la comprensión y actualización de los contenidos de la enseñanza reformada, su adecuación a las circunstancias históricas del país y del mundo, atendiendo, asimismo, al análisis objetivo de los problemas de la nación peruana, de sus condicionantes y de las alternativas de solución. Para algunos observadores de la época, este programa de entrenamiento de profesores creó el temor de que abriría las puertas a la politización de la Reforma Educativa y a la instrumentalización de la misma por parte del GFA y de sus opositores de la izquierda radical.

En lo que a Formación del Magisterio se refería, esta iba a ser impartida en las Escuelas Superiores de Educación Profesional; en estos centros, en un período de seis a ocho semestres, se formarían los Bachilleres Profesionales en Educación, con título (de inferior categoría académica que el de Licenciado) para ejercer la enseñanza regular en los niveles de Inicial y Básica, lo mismo que en la modalidad de Educación Especial.

Añadido al reentrenamiento docente y mejora de la Formación Magisterial, la Comisión consideró necesario proponer, por imperativo de justicia, una política seria de dignificación de los maestros, atendiendo las legítimas demandas y expectativas de este colectivo de asalariados del Estado. Con tal motivo, mucho después de publicado el Libro Azul, se llegó a formar una segunda Comisión, constituida por algunos integrantes de la primera y presidida también por el profesor Emilio

Barrantes Revoredo, a la que se le conoció como Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio. Cuando se publicó el Libro Azul, en septiembre de 1970, Barrantes y los integrantes de esta Comisión más identificados con las reclamaciones del magisterio, defendieron el derecho de los educadores a recibir ciclos de perfeccionamiento académico y a verse beneficiados por proyectos estatales de contenido social: vivienda, créditos al consumo, programas para las familias, viajes de estudio, estímulos culturales, etc.; pero, sobre todo, el derecho a cobrar una remuneración justa y decorosa.

Pero la defensa del segundo equipo presidido por Barrantes Revoredo sobre el derecho de los maestros a recibir una formación académica y técnica de la mejor calidad, fue más allá. Como el desarrollo de la investigación educativa nunca había sido un ejercicio ni una conquista del magisterio nacional, el Informe General abrió el camino para la creación de los cuadros de investigadores que la política educacional del Gobierno requería. El Informe General puso énfasis en la necesidad de subsanar esta carencia, contando con un centro de alto nivel, especializado en el estudio experimental de los métodos, material didáctico, estructuras curriculares y demás elementos educativos. Este requerimiento del Libro Azul, más tarde se hizo realidad con la creación del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (INIDE), otra de las nuevas realidades surgidas en el marco de esta Reforma Educativa, que veremos más adelante.

3.6.5. Acciones básicas de apoyo a la Reforma de la Educación

- Alfabetización y Bilingüismo

Uno de los problemas sociales más complicados del Perú, con el cual se encontró el GRFA fue la existencia de un amplio sector marginal de la sociedad, excluido de los servicios de la educación, de la cultura y de las demás posibilidades de progreso. Estaba, por supuesto, también excluido del sistema del poder nacional. A este sector desfavorecido del escenario social peruano, los grupos dominantes históricamente, le negaron el derecho a aprender a leer y escribir, lo excluyeron lingüística y culturalmente, lo mantuvieron alejado de las oportunidades del progreso y del derecho a vivir con el decoro que exige la dignidad humana.

A este problema estructural heredado, *la Revolución Peruana* estuvo decidida a ponerle atajo.

«Visto en su carácter estructural el problema de analfabetismo, se advierte que su solución real solo es posible mediante un cambio en las estructuras sociales, políticas y económicas del país [...] La Reforma de la educación introduce una modificación sustantiva en la distribución del gasto público, destinando los recursos necesarios a una educación que beneficie a los sectores marginados y dominados.

El objetivo por alcanzar es, consecuentemente, la supresión de la dominación.»¹⁰⁴

Y alfabetizar, para la Comisión, no solo era enseñar a leer y escribir para conocer los rudimentos de la cultura general.

Para los reformadores de la educación peruana, alfabetizar suponía cumplir cuidadosamente un plan de enseñanza-aprendizaje coherente e integral orientado al trabajo productivo y solidario como factor indesligable del proceso de liberación social y dignificación de la población indígena y campesina. Como objetivo de democratización social, la lucha frontal contra el analfabetismo y el atraso debía cumplirse a través del programa ALFIN (Alfabetización Integral), de la Educación Básica Laboral (EBL) y de la Extensión Educativa, destinadas estas dos últimas a la población adulta. Según el orden de prioridades marcado por la geografía nacional de la pobreza, los primeros en recibir alfabetización debían ser los campesinos de los Andes del Sur; luego los demás campesinos andinos y los de la Selva, así como el resto de analfabetos del país.

Consideramos importante resaltar que, por primera vez en un documento oficial de un Gobierno en el Perú, se declaró la voluntad del Estado de llevar a cabo la alfabetización de los aborígenes en sus propias lenguas –quechua, aymara y lenguas de los grupos amazónicos– como demostración de respeto y reconocimiento a la personalidad cultural y a la presencia histórica de las comunidades nativas, integrantes de pleno derecho de la plural nación peruana. Y siguiendo una línea coherente de compromiso con los derechos de estos grupos autóctonos, después de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa, el Gobierno del Presidente Velasco Alvarado convalidó el uso de las lenguas oriundas como lenguas oficiales del Estado y patrimonio de toda la nación. Una medida legislativa de esta naturaleza se había hecho muy necesaria, toda vez que la nueva política educacional y cultural estaba llamada a servir como factor de unidad e integración de una nación invertebrada como el Perú.

Por otro lado, no está de más resaltar también el juicio crítico de la Comisión con respecto a las experiencias de alfabetización que se habían dado en el Perú. En el pasado, estas habían adoptado la forma de efímeras campañas o «cruzadas» alfabetizadoras impuestas por un acomplejado sentimiento de superioridad del blanco y el mestizo sobre los indígenas; unas campañas realizadas únicamente en lengua hispana, sin tener en cuenta las tradiciones y las lenguas nativas de la población no castellanizada. Evidentemente, esto constituyó un caso de violencia cultural, que estaba condenada al fracaso. Una política de alfabetización así solo servía para fortalecer y afianzar la relación impositiva o de dominación de los blancos y demás población occidentalizada sobre los quechuas, aymaras y nativos de la franja amazónica.

¹⁰⁴ Ministerio de Educación-Comisión de Reforma de la Educación, (1970: 186)

Definitivamente, nos parece que fue una medida acertada, de contenido humanista, la decisión política que abrió la vía de la alfabetización del aborigen en su entorno y en su lengua materna; y una vez conseguido este primer objetivo, alfabetizarlo también en castellano para que estuviese en condiciones de ser enriquecido por una educación y un acervo cultural bilingüe. Con esta medida, la RE pretendía servir mejor al anhelo de unidad nacional.

- Coeducación

Es un concepto de las ciencias de la educación que en el Perú, antes de la Comisión de Reforma Educativa, se había encontrado en el camino con serias reticencias y prejuicios bastante arraigados. Una mentalidad con ideas y creencias anticuadas e irracionales impuso su dominio en la sociedad. Algunas experiencias tímidas y aisladas habían comenzado a ensayarse gracias al influjo de la información pedagógica, psicológica, antropológica y social anclada en una racionalidad actualizada y laica. La apertura que trajo consigo el Concilio Vaticano II, también aportó una ayuda significativa, lo mismo que el progresivo acceso de las mujeres a la educación media y superior y al mundo del trabajo fuera del hogar.

Con la publicación del Informe General, por primera vez en el Perú se dejó abierto el camino para la implantación oficial de la educación conjunta de mujeres y varones en los niveles de formación inicial y básica (en el nivel superior sí tenía implantación desde épocas anteriores). Esta alternativa se consideró que era la fórmula idónea y sana de socialización de niños y adolescentes, a fin de introducirlos sin engaños ni tabúes en la auténtica realidad de la vida y atendiendo a la necesidad de los educandos de recibir una buena formación para la cooperación y la igualdad entre ambos sexos. Además, la coeducación o educación mixta podía contribuir a resolver la inoperante distribución de bienes y recursos educativos destinados, por separado, a colegios de varones y a colegios de mujeres.

- Servicio Civil de Graduados

La política educacional del Gobierno militar quería provocar una movilización general de los recursos humanos cualificados para llevar el conocimiento y la cultura a toda la población peruana. Se buscaba así una forma de praxis social solidaria en beneficio de los grupos desfavorecidos de la comunidad. En ese sentido, una contribución considerable que la nación esperaba recibir, vendría de los jóvenes matriculados en los estudios superiores, que se preparaban en las aulas universitarias para obtener un título y desempeñar una profesión en la sociedad.

En opinión de la Comisión y de algunos profesores universitarios, los estudiantes debían compensar, con su aporte personal al finalizar su carrera, el esfuerzo que el Estado y la comunidad realizaban para darles formación de nivel superior. De este modo se le planteaba al futuro profesional o Licenciado un

compromiso ético-social, mediante el cual tenía la ocasión de prestar un servicio solidario no remunerado a los que no habían tenido en la vida las mismas oportunidades que él. Bajo estas consideraciones, por medio de la Ley de Reforma Educativa se recogió la propuesta del Informe General y se creó el Servicio Civil de Graduados, que obligaba a todos los jóvenes egresados de los distintos centros superiores de formación profesional a prestar un servicio de colaboración a la comunidad por un período razonable.

-Establecimiento del uniforme único

El conocimiento de la historia del Perú nos enseña que la discriminación es una constante y un condicionante muy fuerte: en lo social, en lo racial, en lo cultural, en lo político y, por supuesto, en lo económico. La diferencia de calidad y equipamiento de los centros de enseñanza urbanos –en los centros rurales no había ni equipamiento mínimo–, ha sido siempre una realidad chocante.

«Hay escuelas y colegios cómodamente dotados, aun suntuosos; pero los hay también humildes e insalubres, carentes de las mínimas condiciones para la enseñanza-aprendizaje, con el agravante de que en este último caso, se encuentran muchos de los que pertenecen al Estado.»¹⁰⁵

Los reformadores confiaban en que con los cambios económico-sociales y el nuevo sistema de educación, estas diferencias tan marcadas fuesen reduciéndose paulatinamente hasta alcanzar la deseada desaparición en el contexto de un nuevo ordenamiento social, actualizado y humanizado. «Un signo de esta empresa de integración de los peruanos a través de la educación debe ser, entre otras cosas y a pesar de su aparente trivialidad, el uniforme escolar»¹⁰⁶ Por eso, a partir del año siguiente, o sea desde 1971, el Gobierno peruano implantó el uso del modelo oficial de uniforme escolar –falda y pantalón gris, blusa y camisa blanca, calzado de color negro, para la asistencia a clases cada día–, que era obligatorio tanto para los alumnos de centros educativos estatales como para los de colegios privados.

3.7 UNA POLÉMICA CON INTENCIÓN POLÍTICA. EL CAMBIO DE MINISTRO DE EDUCACIÓN

Con la publicación del Informe General o Libro Azul prácticamente comenzó la Reforma Educativa. En el último trimestre de 1970 se dio inicio al reentrenamiento de los docentes encargados de difundir y aplicar esta reforma y se puso también en marcha el aprestamiento del aparato administrativo con reuniones, nuevas disposiciones técnico-normativas y directivas impartidas a las unidades regionales y zonales descentralizadas del Ministerio de Educación. Era la primera vez que se

¹⁰⁵ Ibid., p.199.

¹⁰⁶ Ibid.

llevaba a cabo en el Perú una Reforma Educativa de puertas abiertas, que sembraba su semilla y movilizaba no solo a profesores y expertos en temas educativos, sino a toda la sociedad, implicándola en un asunto de tanto interés general. Augusto Salazar y Carlos Delgado algunas veces repitieron que pensaban en una RE basada en la premisa de que la educación no solo es función de la escuela, sino de toda la sociedad. Esto mismo es lo que se dijo, con otros términos, en el 1er artículo de la Ley de Educación de 1972.

Y la Reforma Educativa comenzó a marchar mostrando lo que, a nuestro juicio, era su primera contradicción. Por un lado se encontraba un grupo de civiles de mentalidad progresista vinculado a la cultura del diálogo, cuyos prestigiosos integrantes gozaban del respeto intelectual hasta de sus adversarios políticos y académicos. “La Comisión de Reforma está constituida por personas a quienes respeto, primeras figuras de la inteligencia del Perú”¹⁰⁷, declaró Luis Felipe Alarco, profesor principal de la Universidad de San Marcos y dirigente de la oposición de derecha al Gobierno militar. El que conformaba la Comisión era un equipo de personalidades que pensaban y actuaban con autoridad propia e independencia, sin sentir ninguna obligación de sometimiento a los esquemas de organización y disciplina castrense. Su categoría académica y su trayectoria los situaba por encima de cualquier tutelaje extrínseco. Este equipo efectuó un planteamiento integral de reforma de la educación audaz, absolutamente innovador, con un marco teórico fuera de lo conocido hasta entonces, e imbuido de una convicción tan optimista que creaba la sensación de ser utópico. Su respaldo político lo encontraba en la fuerza que iban adquiriendo los militares de tendencia progresista cercanos al Presidente Velasco. Y frente a este bloque progresista, pequeño pero determinante, se encontraban los Generales y otros jefes del mismo rango, políticamente moderados, afines a la burguesía liberal, que con otros mandos más se mantenían vigilantes ante la posibilidad de que los de la primera tendencia incurriesen en extremismos o en devaneos políticos.

Con esta dualidad de tendencias dentro del GRFA nació la Reforma Educativa en un año, como 1970, de tantos conflictos sociales y de tanta polémica en vista de que avanzaba el fortalecimiento del poder del Estado a costa de golpear y afectar drásticamente los intereses de la vieja oligarquía y de regular los movimientos de la burguesía urbana emergente.

«El año 1970 trae un conjunto de medidas que van definiendo el proyecto político del Gobierno –sostiene Henry Pease García, un analista con reconocida solvencia académica– a la vez que aumenta en concreto el poder del Estado y su capacidad de actuar sobre el conjunto del sistema económico y político. Se estatiza el comercio de la harina y del aceite de pescado; se dicta la Ley General de Minería y el control de cambios; se compran los Bancos Continental, Popular

¹⁰⁷ Alarco, L.F., *Reflexiones sobre la educación y la democracia en el Perú*, Librería-Editorial Minerva, 1ª edición, Lima, julio 1979, p.127

e Internacional y se acelera la Reforma Agraria. Se publica el Informe General que inicia la Reforma de la Educación, y se promulga la Ley de Industrias, creando la Comunidad Industrial. En conjunto, estas medidas agreden en cada caso a la oligarquía y a la burguesía industrial, produciendo un mayor enfrentamiento con el gobierno y un mayor debate en este».¹⁰⁸

La Reforma Educativa nació con el impulso político de la tendencia más identificada con el proyecto liderado por Velasco y desde sus inicios recibió del lado derecho conservador el estigma de *peligrosa y demoledora*, por considerarse revolucionaria.

«El plan de Reforma de la Educación Peruana es revolucionario. Una simple reforma hubiera partido del sistema actual, articulado en Primaria, Secundaria y Superior, para hacer las correcciones debidas. El nuevo esquema prescinde de estos niveles [...] Del pasado sólo han de quedar cenizas».¹⁰⁹

Y no pocos temieron que a través de esta Reforma Educativa se fueran a crear las condiciones para un despertar violento de las capas populares de la sociedad peruana.

Definitivamente, la publicación del Informe General constituyó un hecho con resonancia política, inédito y singular en la historia de la educación peruana. Su aparición fue recibida por la enardecida derecha opositora como un nuevo desafío y un atrevimiento del Gobierno de Velasco. El clima político nacional durante los meses transcurridos de ese año se había caldeado por la implantación de la Comunidad Laboral (reforma de la empresa capitalista), por la cálida acogida brindada por *la Revolución* al ideólogo del régimen yugoslavo, Eduardo Kardelj, y por la esperada amnistía a los guerrilleros y demás luchadores sociales presos; pero la tensión en 1970 se vio agudizada por la polémica áspera desatada por las premisas políticas y los fundamentos ideológicos del Libro Azul, que pusieron en aprietos a los dueños del negocio de la enseñanza privada. Nadie rebatió la propuesta, ni expresó sistemáticamente sus desacuerdos pedagógicos; el educador Luis Alberto Sánchez, desde su posición aprista antigubernamental, formuló críticas solo de contenido político; y otro de los más conocidos opositores ya mencionado, como el catedrático Luis Felipe Alarco, llegó a sostener que «La doctrina pedagógica del Informe es correcta en sus lineamientos generales»¹¹⁰. Con lo cual quedaba en evidencia la intención politizada de los adversarios conservadores, parapetados principalmente en el diario La Prensa: paralizar la reforma de la educación y liquidar todo aquello que a través de ella amenazaba los intereses y privilegios establecidos. Varias veces se vio que un ardid utilizado por la oposición conservadora ante esta reforma consistió en mostrar una aparente neutralidad política en relación a lo que sucedía en el escenario nacional, para encubrir su verdadera intención e interés: ganar apoyos para parar *la Revolución*.

¹⁰⁸ Pease García, H., (1986:89)

¹⁰⁹ Alarco, L.F., (julio 1979:89)

¹¹⁰ Ibid, p.83.

Por lo que hemos dicho antes, la oposición de derecha, en la confrontación política por el contenido del Informe General, no se condujo con la mesura ni apego a los valores democráticos que decía representar y defender. Su rechazo a la propuesta de Reforma Educativa fue cerrado y frontal desde el primer momento, considerando que con ella el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas estaba llegando más allá de lo que los intereses privados estaban dispuestos a tolerar. El siguiente testimonio que nos ha dejado Carlos Castillo Ríos, es muy revelador:

«La opinión pública fue, prácticamente, conmovida por el Informe. Los educadores, especialmente los sindicalizados, lo aceptaron de muy buen gusto. La prensa de derecha mostró su desconfianza y las personas muy conservadoras lo empezaron a atacar. Se dijo, lo que no era cierto, que se pretendía erradicar el estudio de idiomas extranjeros, cerrar colegios particulares y universalizar el aprendizaje del quechua. Estos rumores y otros preocuparon a los círculos católicos. Se empezó a tildar a los miembros de la Comisión de comunistas y cosas por el estilo [...] Había mucha desconfianza sobre las reformas de Velasco y en torno a las ideas de los miembros de la Comisión, mucha suspicacia»¹¹¹

Un sentimiento extendido y escuchado en los barrios de clase alta, en Lima, podríamos resumirlo así: «si tuvimos que tragarnos la Reforma Agraria y, desde hace poco, la Comunidad Industrial, con la educación de nuestros hijos no dejaremos que se meta nadie». En tal sentido, los grupos tradicionales de poder económico y social, a través de sus distintos voceros y adherentes –uno de los más activos de estos era la Federación de Asociaciones de Padres de Familia de Colegios Católicos– no escatimaron ataques contra la concientización, la enseñanza no escolarizada, la nuclearización, la extensión educativa, el humanismo fundamentado en el trabajo, el laicismo y la primacía de lo social sobre lo individual.

Ya sabemos que, desde una concepción humanista clásica, el fin esencial del proceso educativo es el desarrollo de la personalidad integral del educando, que el Informe General omite u olvida. Es premisa fuera de discusión que toda acción educativa deberá permitirle al ser humano construirse a sí mismo; sin embargo, el sentido individualista y privatista liberal de la oposición conservadora distanció históricamente a ésta de cualquier compromiso con la defensa de la dignidad y el derecho a realizarse de tantas generaciones de peruanos, a quienes ni las leyes del Estado, ni los poderes de la sociedad habían protegido. Para estos enemigos de la Reforma Educativa, la concientización que propuso el Informe General, por citar uno de los puntos más polémicos, significaba un peligroso instrumento de adoctrinamiento de masas y de proselitismo progubernamental, que debía ser combatido duramente. Sí, como dice el Libro Azul, «concientizar es la tarea educativa que hace tomar al individuo conocimiento crítico de su situación real en el contexto socio-económico, permitiéndole reconocerse como un ente social responsable que forma parte de un proceso histórico»¹¹² entonces,

¹¹¹ Castillo Ríos, C., anexo a la carta..., doc. cit., 10/06/1983

¹¹² Ministerio de Educación-Comisión de Reforma de la Educación, (1970:165)

«[...] toda educación enderezada a sus verdaderas finalidades no puede menos que ser, en su médula misma, concientización. Este rasgo, enfatizado de este modo – sostiene Salazar Bondy–, ha sido una de las causas del enconado ataque que sufrió el proyecto de Reforma, primero, y la Ley General de Educación, después, principalmente de parte de los grupos más retardatarios de la sociedad y la política peruanos [...] el ataque se apoyó en un cierto concepto de concientización, una mañosa deformación de este principio educativo. Según este concepto –que ha sido rechazado explícitamente en los documentos oficiales de la Reforma– concientizar sería equivalente a adoctrinar, a poner en la mente del otro, y especialmente del educando menor, ciertas nociones y valores que, a través de la concientización, van a producir un verdadero asalto a las conciencias, una intromisión abusiva en el fuero íntimo de los educandos»¹¹³

Pero no sólo fue la concientización lo más duramente atacado como herramienta de la nueva superestructura que plantaban los ideólogos de *la Revolución*. Era una actitud políticamente intencionada la de algunos voceros más conocidos de la oposición conservadora, como Luis Felipe Alarco, la Federación de Asociaciones de Padres de Familia de Colegios Católicos y alguna universidad privada de provincia, de confundir a la sociedad hasta decirle que cuando la Comisión Barrantes echaba mano a la teoría de la alienación para analizar críticamente la cultura dependiente del subdesarrollo peruano, estaba alentando la prédica del marxismo más violento. Demasiado bien sabían que esto que sostenían no guardaba concordancia con el manejo filosófico y la actitud política de intelectuales nada sospechosos de extremismo, como Augusto Salazar, Carlos Delgado, Walter Peñaloza, Carlos Franco y otros de la Comisión. Para los detractores del proyecto de Reforma Educativa, había que catalogar, o mejor, descalificar como peligrosos marxistas a los autores de esta propuesta reformista, cuyo acierto fue ponerle letra y voz al pensamiento de una gran parte de los peruanos que querían ver la desaparición de las injusticias y del estado de cosas imperante en el país. De ahí también que se dieran los insistentes ataques a la desescolarización y a la nuclearización; los opositores sabían que el éxito de ambas podía destruir privilegios sociales y patrones de conducta arraigados durante el dominio oligárquico, para ser sustituidos por vías nuevas de participación y garantía de los derechos no sólo de los alumnos y padres de familia del medio urbano, sino, por primera vez, de los padres y alumnos de las clases populares rurales, ya fuesen de las comunidades indígenas, cooperativas campesinas, comunidades laborales o asentamientos mineros.

Un proyecto de Reforma Educativa, en este caso que fue plasmado en el Libro Azul, con características como su sentido popular y democrático, así como su preocupación especial por la formación y la integración social de «los de abajo», era un proyecto de ruptura con la tradición y las ataduras de épocas anteriores, que causó la irritación y el rechazo de los grupos políticos, colegios profesionales y agentes confesionales defensores del orden social tradicional y de la cultura al servicio de élites capitalinas.

¹¹³ Salazar Bondy, A., (1975:46)

Estos grupos cada vez más politizaron su contestación, aprovechándose de que cuando el Ministro de Educación, General Arrisueño Cornejo, aseguraba que la Reforma Educativa no cogería por sorpresa a nadie, sino que previamente sería sometida a un debate nacional amplio y plural, a su vez, el ala progresista del Gobierno militar cerraba filas y no hacía concesiones ante una demanda insistente de la oposición conservadora. Esta pedía la neutralización sin más del supuesto extremismo de la reforma de la educación y la incorporación a la Comisión Barrantes de los representantes de las universidades privadas, de la Federación de Asociaciones de Colegios Católicos, de la Conferencia Episcopal y de los Colegios Profesionales (de abogados, médicos, ingenieros, etc.).

«Consideramos necesario –sostenía la Universidad Particular de Piura– que la Comisión que elaborará el texto legal y los reglamentos, se ampliara con representantes de las instituciones involucradas en el proceso de la Reforma»¹¹⁴.

En este punto concreto referente a la ampliación de la Comisión, coincidía la representación magisterial de izquierda radical, la misma que, desde el otro extremo político, a mediados de noviembre promovió serios disturbios callejeros y difundió mensajes de ataque ideológico al Informe General y al Gobierno, exigiendo la incorporación de sus delegados en el seno de la Comisión.

3.7.1 La oposición de la derecha continua, pero la política educacional no se detiene

A la luz de los hechos y de la confrontación política de aquellos días, se dieron tres partes actantes en el espacio de la polémica creada por la publicación del Informe General. De un lado, el Gobierno militar, dispuesto a liquidar lo tradicional de la sociedad y de la escuela, para imponer “desde arriba” su proyecto de reforma. Por su parte, la izquierda radical, ideológicamente intransigente, decidida a la movilización callejera y al uso de consignas y esquemas procedentes de su interpretación de textos maoístas, para la cual la Reforma Educativa del Perú era un proyecto al servicio del interés del imperialismo de apoderarse de los recursos naturales y del espacio económico de un país subdesarrollado y semicolonial. Y de otro lado, los grupos de derecha conservadora, decididos a infundir miedo en las llamadas instituciones tutelares (Fuerza Armada, Iglesia católica, Colegios Profesionales, Sistema Universitario), difundiendo la versión deformante de que el planteamiento de la Reforma Educativa era una irresponsabilidad delirante y disparatada con capacidad de poner en peligro instituciones y valores constitutivos de la nacionalidad, como la religión, la familia, la propiedad, la iniciativa empresarial privada y el derecho de los padres a intervenir en la educación de sus hijos. Queda claro que los grupos de poder económico reaccionaron con tendencioso

¹¹⁴ Pronunciamiento de la Universidad Particular de Piura sobre el Informe General de la Reforma de la Educación Peruana, en legajo cit., p.164

empecinamiento ante una reforma estructural que hería seriamente la arquitectura del orden social tradicional, y la convirtieron en sospechosa de ser la etapa previa o el adelanto de un proyecto político general de signo colectivista, estatista y totalitario.

«Para que los fines propuestos se realicen mejor –sostenía la Universidad Particular de Piura– y para que el nuevo sistema, la acción del Estado, la participación de las múltiples instituciones intermedias, la Iglesia y la comunidad social toda se incorporen y puedan cumplir cabalmente las ingentes tareas que la Reforma Educativa reclama, haría falta un replanteamiento de las bases doctrinarias, una ampliación de los fines propuestos y un reconocimiento más explícito y concreto en cada caso de la libertad de enseñanza, del derecho de la Iglesia, de la familia, de los padres, a la educación de sus hijos, del apoyo del Estado a la sana iniciativa privada, del respeto al pluralismo inherente a todos los sistemas no totalitarios y la presencia constante de la persona humana en la plenitud de sus dimensiones como el objeto y el fin intransferible de la tarea educativa»¹¹⁵.

En definitiva, los conservadores, so pretexto de defender un sistema pluralista y antiestatista, en esta confrontación se posicionaron en una irreductible defensa liberal de la iniciativa privada relacionada con la educación: « [...] es fundamental mantener el principio de la libertad de los planteles privados si no se quiere sofocar ese aporte que sólo surge y se desarrolla en un clima de espontaneidad»¹¹⁶. Y en este empeño implicaron inclusive al Cardenal del Perú, Juan Landázuri, haciéndole salir a reclamar una Reforma Educativa con ideales cristianos; pero, sorprendentemente, también al Ministro de Educación, General Alfredo Arrisueño, quien a mediados de octubre de ese mismo año hizo declaraciones a favor de la enseñanza privada, en clara oposición a la postura de la Comisión Barrantes. Fue el propio Ministro Arrisueño un valioso aliado de los detractores que tuvo la Reforma Educativa en el lado conservador; y no fueron pocas las dificultades que este Ministro le creó a la Comisión.

«Arrisueño Cornejo era un enemigo de la Reforma Educativa. La detenía, desprestigiaba y sabotaba. El Informe General salió a pesar de él y con cambios que él introdujo [...] de esta manera, no se permitió el desarrollo de las ideas que patrocinaba la Reforma»¹¹⁷,

nos ha dado a conocer Carlos Castillo Ríos.

Por lo demás, la confrontación política continuó durante el año 1971, agitada por la ola de estatizaciones decretadas por el Gobierno de la Fuerza Armada, así como por la amnistía que a mediados de diciembre de 1970¹¹⁸ el Presidente Velasco

¹¹⁵ Ibid, pp.161-162.

¹¹⁶ Ibid, pp.149-150.

¹¹⁷ Castillo Ríos, C., anexo a la carta..., doc. cit., 10/06/1983

¹¹⁸ Pocos días antes, otro hecho había alimentado la acritud de este enfrentamiento, con el trasfondo de revanchismo político que mantenía la derecha desde el golpe de Estado que la desplazó del Gobierno del país. La malicia del editorial de uno de los diarios limeños, publicado el 4 de diciembre de aquel año con el título de ¿MODELO SOVIÉTICO PARA LA EDUCACIÓN PERUANA?, lanzaba la versión de que el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada permitía la presencia en el Perú de profesores soviéticos para que impartiesen **(continúa)**

Alvarado concedió a los guerrilleros presos, y por el anuncio que hizo el Presidente en su discurso de fecha 3-10-1970 (segundo aniversario del Gobierno militar) sobre la creación del brazo político de *la Revolución*, denominado Sistema Nacional de Apoyo a la Movilización Social (SINAMOS)¹¹⁹, que para algunos era un engendro semejante a los Comités de Defensa de la Revolución de Cuba. En el centro de este enfrentamiento siguieron estando, en primer lugar, una concepción tradicional e inmovilista de la educación, que ponía el acento en la libertad, el individuo y la relación del hombre con Dios; en segundo lugar, una concepción humanista, aconfesional, con acento en los derechos sociales, la justicia equitativa y la relación inmanente entre el hombre y el trabajo; y en tercer lugar, una posición crítica frente a la Reforma Educativa aunque coincidente con el sentido social y la doctrina pedagógica de la misma, era defendida por el movimiento sindical de los maestros, resentidos por su deprimida situación profesional y por haber sido marginados de la Comisión Barrantes.

En los primeros meses de 1971, el predominio de la tendencia izquierdista dentro del Gobierno no sólo se notaba en los preparativos para la creación del SINAMOS –impulsada desde el Comité de Asesoramiento de la Presidencia de la República–, sino también en la decisión de legalizar la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP), Central sindical vinculada al Partido Comunista Peruano (PCP), y en la profundización del proceso de estatización; esta vez, los ferrocarriles y la pesquería. En este contexto nacional se promulgó el Decreto Ley N° 18799 o Ley Orgánica del Sector de Educación en sustitución del DL N° 17522 (de 21/03/1969), que fue la primera Ley Orgánica del mismo Sector. Con esta nueva norma legislativa de 1971 se introdujo un giro descentralista en la gestión

lecciones a los profesores de los jardines de la infancia sobre el sistema de educación imperante en Rusia. Empero, esta deformación intencionada de la realidad fue rápidamente desmentida por el Ministerio de Educación, según lo publicado por el diario *Expreso* de fecha 6/12/1970, haciéndose saber a la opinión pública que con la visita de esos profesores-cooperantes no se pretendía prestar servicios a los intereses políticos de la URSS, ni se había decidido ensayar la aplicación de ningún modelo extranjero de educación, ni mucho menos poner la Reforma Educativa a disposición de la propagación del sistema soviético. Para mayor información, el Ministerio precisaba que: «1.-La presencia de profesores soviéticos en el Perú se debe al hecho, por todos conocidos, de que la URSS, con motivo del terremoto del 31 de mayo, en actitud similar a la de otros países del mundo, ha donado material didáctico para jardines de la infancia. Material cuyo uso debía ser motivo de estudio para su utilización... 3.- El Gobierno Revolucionario no ha “invitado”, en consecuencia, a los mencionados profesores para dictar “cursillos” sobre el sistema educativo imperante en Rusia. 4.- Es política del Gobierno Revolucionario, definida y reiterada, el no seguir modelos extranjeros en ninguna de sus acciones de Gobierno [...] »

¹¹⁹ El SINAMOS nació en un clima de desconfianza total frente a lo que hacía el Gobierno. Un clima de agresión desde la derecha conservadora y de incomprensión dogmática desde la izquierda radical. Pero también se conoció que el SINAMOS procuró sacarle provecho político a las reformas socio-económicas emprendidas por *la Revolución*: Reforma Agraria, Reforma de la Empresa, Reforma Educativa, nacionalización de la minería, la banca y la pesca. Según sostuvo Henry Pease «SINAMOS fue un proyecto atacado desde su inicio y es obvio que el debate se dio también dentro del gobierno y dentro de la Fuerza Armada [...] Parece haber habido desconfianza inicial y en ello obviamente influyó la presión que desde los sectores más conservadores hubo en contra del proyecto inicial del SINAMOS». En Pease García, H., (1986:94).

educacional, así como también las recomendaciones y propuestas hechas por la Comisión en relación con la planificación y la dotación de medios financieros y administrativos necesarios para la marcha de la Reforma Educativa.

A partir de esta etapa entraron en funcionamiento nueve Direcciones Regionales de Educación y treinta y tres Jefaturas Zonales en todo el Perú. Por el mismo DL de 1971, también se restableció un órgano de la mayor importancia y del más alto nivel, el Consejo Superior de Educación, encargado de elaborar y dictarle al Ministro las líneas fundamentales de la política educacional del Estado. Con la designación del siguiente Ministro de Educación, que sucedió al General Arrisueño, este Consejo Superior alcanzó una influencia determinante en el Ministerio y en la dirección marcada a las distintas decisiones de política general del Poder Ejecutivo. El atractivo político de este órgano rector de asesoramiento y reflexión radicaba en la función de sus integrantes: eran las personalidades civiles pensantes que influían en el camino a seguir por *la Revolución*. Por ese juego del toma y daca inherente a la política, pero también como contrapartida a las críticas de la derecha, en los primeros meses de 1971 ingresaron en la Comisión y poco después en el Consejo Superior de Educación dos prestigiosos educadores liberados de la recusación de los conservadores: el sacerdote jesuita Ricardo Morales Basadre y el catedrático de la Universidad Cayetano Heredia (privada), Leopoldo Chiappo Galli, ambos impuestos por el Ministro Arrisueño Cornejo. Este mismo, para contener el acoso de la oposición conservadora, solicitó también la incorporación a la Comisión de dos militares de alto grado: el General Pablo Jhery Camino y el Coronel Armando Cueto Zevallos, en reemplazo de los catedráticos Emilio Romero y Fernando Romero, que presentaron su renuncia y dejaron de participar dentro del equipo de Barrantes.

A comienzos de abril, en el marco de una reestructuración de los miembros del Ejecutivo, el General Alfredo Arrisueño Cornejo fue reemplazado como Ministro de Educación por el General Alfredo Carpio Becerra. A este se le recibió con la expectativa de que conectase mejor con las claves políticas que daban cobertura al proyecto de Reforma Educativa y con el pensamiento de las principales personalidades de la Comisión. Sin duda, el cambio de Ministro de Educación era inevitable, pues el General Arrisueño se había convertido en un obstáculo que entorpecía el trabajo de la Comisión y el avance de la Reforma Educativa. Su concepción de esta última, su connivencia con la oposición conservadora, y su recurso invariable a los esquemas castrenses (verticalismo, burocratismo, ausencia de diálogo) lo distanciaron totalmente del talante y la filosofía de la Comisión.

3.8. LA HUELGA NACIONAL DE LOS PROFESORES Y LA GESTACIÓN DEL SUTEP

Ya hemos dicho que las relaciones entre el Gobierno militar y el magisterio fueron difíciles y tensas desde el primer momento. Los conductores de la Revolución

equivocaron el camino; en lugar de ganar para la Reforma Educativa el apoyo de las organizaciones magisteriales de lucha sindical, más bien las espantó hasta convertirlas en opositoras. El error gubernamental se hizo patente al no saber elegir la estrategia correcta de respuesta a las reclamaciones que invariablemente venían haciendo los profesores desde que en 1967 el Gobierno de Belaúnde Terry, con la complicidad del Partido Aprista en la oposición, les congeló el salario, se quitó del camino la Ley Nº 15215 o Estatuto y Escalafón Magisterial y se embarcó en una política de obstrucción de los derechos laborales de este colectivo de trabajadores del Estado¹²⁰. El GRFA, desde el primer momento, vio el activismo sindical de los maestros como la expresión de una voluntad de subversión y desafío al poder. Por eso, el problema magisterial no fue asumido como problema social de un gremio profesional pauperizado, sino, más bien, como un problema de inteligencia militar, que requería ser combatido controlando y liquidando al “enemigo”.

La contraposición del discurso de los militares, basado en esquemas verticales de sometimiento a la autoridad del superior jerárquico, chocaba con la mentalidad y la retórica revolucionaria de los grupos de izquierda radical, compuestos en su gran mayoría por activistas muy jóvenes, que soñaban con cambiar el mundo y que desde comienzos de los años 70 tomaron el control de las organizaciones magisteriales, estudiantiles, mineras y campesinas. Y si algunas veces el Gobierno, en esta fase de preparación de la RE, se mostró inclinado a intentar encontrar soluciones políticas al problema de los maestros, fue porque Carlos Delgado fue reiterativo ante el Presidente Velasco para hacerle ver a este que, sin el apoyo del magisterio, la RE iba a nacer con un obstáculo muy serio, y le iba a ser muy difícil avanzar. Delgado era consciente de que en un país subdesarrollado como el Perú, los maestros son agentes sociales importantes al servicio de la política nacional de desarrollo. Ellos tienen una percepción directa del problema social de sus alumnos, de la pobreza extrema y el atraso en que vivían la mayoría de estos. Pero sin la sensibilidad social mínima, sin el compromiso de los educadores ante el drama de los excluidos, las innovaciones pedagógicas y administrativas de la reforma de la educación iban a resultar completamente irrelevantes y de resultados escasos. Por ello, nada era mejor que el esfuerzo político y económico por tener unos maestros dignificados, debidamente motivados y remunerados con justicia.

Al considerar el error del trato que el Gobierno les concedió a los pliegos de reclamaciones magisteriales, también podría ser puesta en cuestión la estrategia represiva que utilizó frente a la actuación hiperpolitizada de los dirigentes del profesorado. Los oficiales de la Fuerza Armada, mejor que otros profesionales del país, conocen muy bien las particularidades y circunstancias de los distintos lugares

¹²⁰ En 1971, las cifras de maestros con que contaba la Comisión de Estudios de la Situación del Magisterio (CESMA), presidida también por Barrantes Revoredo, eran: 96.628 plazas ocupadas, según el Presupuesto General del Estado; 84.572 profesores, según el Centro de Procesamiento de Datos del Ministerio de Educación para el pago de salarios docentes; y de 74.883 educadores, según el censo nacional de 1970.

del territorio del Estado. Y en los Andes, lo mismo que en la Amazonía, siempre han podido ver directamente el drama de tantos maestros mal remunerados, mal preparados, desatendidos culturalmente y olvidados por la Administración. Ya en los años 20 del siglo pasado, José Carlos Mariátegui denunció esta injusticia; pero un documento elaborado por algunos miembros de la CRE nos da un resumen más actualizado de la penosa realidad del docente al servicio de la educación pública:

«El maestro debía realizar una labor exclusivamente escolar, sin trascendencia aparente en los órdenes económico, social y cultural. Su ubicación en el cuadro de las profesiones tenía que ser en el más bajo nivel. La remuneración exigua, la desatención a sus problemas y el mal trato se repetían con tanta regularidad, por lo menos, como los discursos convencionales exaltando el valor de la educación y el apostolado del magisterio. Como consecuencia de esta situación, se ha traficado con la educación y muchos de los nombramientos, traslados y despidos de los maestros se han hecho para complacer a políticos o a personas investidas de poder. La tarjeta de recomendación forma parte de la tradición administrativa. En esas condiciones, el maestro se sentía indefenso y aun humillado. Son incontables los abusos cometidos con él, por los gamonales, políticos y personas con influencia, cuanto por funcionarios»¹²¹.

Ante esta realidad estremecedora, una respuesta gubernamental intransigente y represiva constituía un error. El interés de la mayoría social de la nación exigía que, ante una Reforma Educativa ambiciosa y bien diseñada, se les concediese participación protagónica a los profesores por todo lo que ellos podían aportar a la implementación del nuevo proyecto de educación peruana. Pero no fue así.

El Ministro Arrisueño se había dedicado a prometer readmisión de los profesores sancionados con el despido, empleo para los maestros sin puesto de trabajo, dignificación y mejor status para el colectivo magisterial; sin embargo, a la vez, el Ministro no dejó de anatematizar a los docentes —de la misma manera como también lo habían hecho las dictaduras de los Presidentes Leguía, Benavides y Odría—presionándolos e intimidándolos con una política de destituciones intempestivas, traslados arbitrarios y otras formas de hostilidad administrativa. En tanto que el nuevo Ministro de Educación, General Carpio Becerra, a tan sólo veinte días de asumir el cargo que le dejó Arrisueño Cornejo, tuvo que anunciar a los profesores, en nombre del Gobierno militar, que no se les iba a conceder el aumento salarial solicitado por ellos. Y esto último sí que fue un hecho grave en un momento en el que el Gobierno había decidido intensificar el reentrenamiento de los profesores-guía de la RE; y en un año, 1971, dedicado a la aplicación del Primer Plan Nacional de Desarrollo 1971-1975 (elaborado por el Instituto Nacional de Planificación en coordinación con el COAP), cuyo capítulo XVI trazaba como objetivo principal la puesta en marcha de la RE, con especial atención a la educación de adultos, la alfabetización integral y la capacitación laboral en las comunidades rurales y demás grupos sociales paupérrimos.

¹²¹ Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio, *Informe General I Síntesis*, Lima, enero 1972, p.207.

Además, en 1971 el Perú necesitaba todo el aporte pedagógico de sus maestros, dado que no solo comenzaba la aplicación experimental de programas de estudios reformados, sino también la elaboración del nuevo plan de estudios regulares y la programación de la nuclearización con sus lineamientos pedagógicos, organizativos y sociales adaptados correspondientemente a las características de las distintas regiones y facetas culturales del Perú. Porque, indudablemente, la Reforma Educativa no se iba a paralizar a pesar de la campaña de ataques persistentes por parte de los dueños de colegios para alumnos de la clase pudiente, así como de la invariable incomprensión sectaria de la izquierda radical. Tan firme se mostró la voluntad de los gobernantes de sacar adelante el proyecto de reformar la educación nacional, que desde fines de marzo de ese mismo año, la Comisión Barrantes puso en manos del Poder Ejecutivo el Anteproyecto de Ley de Reforma Educativa, tomando como base el Informe General para que fuese sometido a un prolongado debate público en todo el país.

Parece ser que el Gobierno no fue capaz de percatarse de la enemistad que sus actuaciones más drásticas causaron en un sector minoritario, pero muy activo de la izquierda radical, que tenía influencia en la Universidad de Huamanga cuando sucedieron los hechos trágicos de Ayacucho y Huanta, en junio de 1969. En ese centro de estudios superiores alcanzaron protagonismo el grupo maoísta Bandera Roja y lo que después se conoció como Sendero Luminoso; ambos, a la vez, llegaron a tener presencia en las organizaciones magisteriales de lucha sindical que fueron rompiendo con el Partido Aprista, Acción Popular y con el Partido Comunista¹²² Unidad por el apoyo de este último al Gobierno de Velasco Alvarado. De los sucesos trágicos de Ayacucho y Huanta quedó un resentimiento colectivo por la dureza autoritaria del Gobierno al recortar la gratuidad de la enseñanza y pisotear los derechos humanos de los que salieron a protestar. Y este sentimiento popular condujo a algunos sectores de la clase trabajadora (mineros, campesinos, maestros) a no querer ponerse al servicio de *la Revolución*, sino por el contrario, a luchar contra ella, debido a que no encontraban en la misma, la defensa de sus intereses de clase.

Por no verse los frutos tempranos de las reformas estructurales, 1971 fue un año laboral tremendamente agitado. «La tónica radical y antioligárquica de las reformas se mantenía [...] pero las reformas centrales ya habían sido dadas, las expectativas creadas comenzaban a encontrar techo y tope de desarrollo»¹²³. Durante todos los meses de aquel año hubo huelgas, movilizaciones y protestas, unas veces en las cooperativas agrícolas, otras en los pozos petrolíferos; algunas en

¹²² «Es claro también que desde 1971 o 1972, el PC, por efecto de la radicalización de las luchas populares – sostuvo el sociólogo Felipe Portocarrero– comienza a ser desbordado por la izquierda y a perder la capacidad de dirección en las luchas de los sectores más avanzados». Felipe Portocarrero, intervención en debate, en Lauer, M. (moderador), (1978:129)

¹²³ Tovar, T., (1985:81)

los transportes urbanos, industrias alimentarias y del calzado; no obstante, la nota en el convulsionado escenario sindical la marcó el proletariado minero con varias huelgas, que sirvieron de ejemplo a otros sectores descontentos de la clase trabajadora.

La sociedad peruana conocía que los aproximadamente cien mil profesores empleados por el Estado venían sufriendo las mismas condiciones de pauperización que los demás asalariados. El 68% del gremio docente peruano ganaba 3.600 soles al mes, que al cambio con la moneda norteamericana (38.7 soles por dólar), el sueldo base ni siquiera llegaba a 100 dólares. A esta estrechez salarial se agregaba el agravio comparativo que representaban los elevados sueldos de los militares y ciertos cuadros técnicos civiles de la Administración estatal. Pero también ocasionaba malestar el absoluto abandono al que estaba sometido el profesorado, y el incumplimiento, por negativa del gobierno, de los derechos laborales recogidos en el Estatuto del Escalafón Magisterial, la gran conquista de los docentes peruanos, en los años 60, expresamente respaldada por la segunda Comisión que también presidió el profesor Barrantes Revoredo.

Y si a este panorama totalmente desfavorable para los maestros, agregamos la invariable decisión del Gobierno militar de no llamarlos a formar parte de la Comisión de Reforma Educativa¹²⁴, nos encontramos frente al detonante de una huelga magisterial respaldada por los más distintos sectores de la sociedad: diversas ramas del proletariado, el movimiento sacerdotal ONIS vinculado a la Teología de la Liberación, el colegio de Abogados de Lima, los monitores y entrenadores de la RE, la Asociación Campesina de Ayacucho y Huanta, la Federación de Pescadores del Perú, la Asociación Nacional de Jubilados, los estudiantes de todas las universidades públicas, la Federación de Asociaciones de Padres de Familias de colegios estatales; en fin, una huelga legitimada por la amplia pluralidad de los apoyos que recibió, y acatada unitariamente por el magisterio nacional. «Porque un profesor que vive situación tan múltiplemente negativa tendría que no ser humano para no sentir frustración y para no acumular graves resentimientos»¹²⁵. Con esto queda claro que el sentimiento de frustración e indignación de los profesores preocupaba mucho a la Comisión, porque con la enemistad del magisterio ¿cómo se iba a poder llevar a cabo con éxito la Reforma Educativa?

Ante las condiciones dadas para la huelga, la Federación nacional de Educadores del Perú (FENEP) difundió su queja, en un comunicado de fecha 25-8-1971:

«La situación socio-económica del maestro contrasta con el carácter humanista

¹²⁴ Esta negativa del Gobierno militar se corresponde con la desconfianza que permanentemente demostró ante organizaciones populares y agentes sociales no afectos.

¹²⁵ Comisión de Estudios de la Situación del Magisterio, (enero 1972:17)

del proceso actual; por otro lado, no se puede concebir una reforma educacional sin la dignificación del maestro (mejora de condiciones de vida)»¹²⁶.

Por su lado, la Comisión sabía muy bien que en los últimos diez años las matrículas escolares habían aumentado notablemente y el número de maestros, también; pero que el empleador de estos, el Estado, los tenía abandonados, impulsando de este modo el movimiento reivindicativo de la dirigencia magisterial, la misma que desde los años 20 del siglo pasado se mostró resuelta a politizarse, y que durante las dos fases del Gobierno de la Fuerza Armada hasta pretendió ejercer de partido de oposición.

«La dirigencia sindical pudo cohesionar al magisterio en sus luchas reivindicativas por el deterioro notable de esta profesión, la que al haberse incrementado considerablemente en las dos últimas décadas no recibió la atención económica que debía por parte del Estado y la sociedad. La condición económica no podía ni puede equipararse con la de otros sectores de la clase media, como profesionales liberales, funcionarios públicos, medianos comerciantes e industriales, quienes consolidando su situación económica, política y social hacían y hacen más visible el «status» del maestro, que de la clase media baja se ve empujado a la proletarización»¹²⁷.

El primer día de septiembre de 1971, los maestros del Perú iniciaron su primera huelga para defender sus derechos ante el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, huelga que tuvo una duración de medio mes. El hecho tuvo impacto, porque, teniendo a Salvador Allende como visitante oficial y testigo de excepción, el magisterio nacional desafió las amenazas y maniobras oficialistas que el Gobierno llevó a cabo para disuadir a los huelguistas. En esa coyuntura, el Ejecutivo puso de manifiesto que pese al uso de la fuerza o por su recurso a la misma, no estaba con capacidad de sustraerles a los profesores sus derechos de sindicación y de huelga, reconocidos por la legislación nacional y por los Convenios de la OIT. Tan legítimo fue el motivo de esta huelga que hasta un periódico incondicionalmente gobiernista, en esa época, como el diario *Expreso*, que secundó los intentos del Ministerio del Interior de dividir a los huelguistas, llegó a declarar: «Para casi todo el país, los maestros tienen razón en principio. Los sueldos que ganan son realmente bajos y no les permite un nivel de vida respetable»¹²⁸.

Respaldata por la legitimidad de esta medida de lucha, la huelga fue promovida y coordinada por un organismo transitorio denominado Comité Magisterial de Unificación y Lucha (COMUL), y dirigida por el Comité Central de Lucha (CCL) de la Federación Nacional de Educadores del Perú (FENEP). Del accionar de ambos Comités se derivaron los Sindicatos de Trabajadores de la Educación Peruana, hasta que en 1972, sobre la base de estos, quedó constituido el más pugnaz y radicalizado de los sindicatos de los maestros; nos referimos al Sindicato

¹²⁶ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:216)

¹²⁷ Comisión de Estudios de la Situación del Magisterio, (enero 1972:187-188)

¹²⁸ “Estampa”, suplemento dominical de *Expreso*, 05/09/1971, p.3.

Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP), una organización dirigida por una cúpula muy politizada, que convirtió al Sindicato en un foco de desafiante y frontal oposición al Gobierno de la Fuerza Armada y a la Reforma Educativa.

Como reacción, el Gobierno militar respondió a la huelga con fuertes represalias y despidos masivos de profesores. Apresó a los cabecillas en distintos lugares del país (Piura, Sullana, Chiclayo, Trujillo, Ica, Huanta, Arequipa, Cusco), impuso a otros el castigo de ser enviados al penal del Sepa (en la Selva amazónica), y deportó a España al Presidente de la FENEP, conjuntamente con otros cuatro dirigentes nacionales de esta organización magisterial. Las repercusiones de esta huelga sobre la Reforma Educativa no tardaron en hacerse notar. Veamos:

a) El magisterio nacional no consiguió el aumento salarial solicitado. Los huelguistas pidieron un sueldo base de 10.200 soles para los docentes titulados, y solo obtuvieron un incremento entre 350 y 1.000 soles sobre el sueldo mensual que percibían. Con esta conquista tan escasa, la RE, desde sus comienzos, mantuvo muy descontento al colectivo magisterial y enfrentado permanentemente al Gobierno. Las principales energías de este colectivo estuvieron destinadas a la lucha por conquistar mejoras económico-sociales; en tanto que sus dirigentes se dedicaron obstinadamente a combatir la política general del Gobierno con un discurso que anunciaba la destrucción del Estado burgués en el Perú por obra y gracia de una soñada revolución obrero-campesina. Con este mismo discurso propugnaron la abstención ante la Reforma Educativa, de cuyos programas y márgenes de acción se aprovecharon para hacer proselitismo político en los Núcleos Educativos y Consejos Comunales, en los Programas de Promoción y Capacitación de Campesinos, en las acciones de Alfabetización Integral (ALFIN), en la gestión de la Cooperativa Magisterial, en los Pueblos Jóvenes o barrios urbanos periféricos, en las Comisiones de Reorganización de distintas universidades y en la Comisión de Redacción del Estatuto Universitario.

b) Por DS Nº 04-71/ED, el Gobierno nombró una Comisión presidida por el mismo profesor Barrantes Revoredo para estudiar la situación integral del magisterio. Esta Comisión estuvo integrada también por algunos miembros de la CRE, y en los considerandos del Decreto, el Gobierno reconoció la conveniencia de que los integrantes de la CRE que habían estudiado y conocido directamente las necesidades y problemas de los maestros llamados a aplicar esta reforma, integrasen una nueva Comisión para el estudio del problema magisterial. En virtud de este mismo decreto, doce miembros de la nueva Comisión dirigida por Barrantes Revoredo se pusieron a trabajar desde los días de esta huelga, con el encargo gubernamental de emitir un informe con sus conclusiones¹²⁹, en un plazo de ciento

¹²⁹ Sobre el cumplimiento de este encargo, Barrantes Revoredo puntualizó: «La Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio (profesional, económica y social) llevó a cabo la tarea que se le había encomendado y presentó su informe en seis tomos ante el Consejo de Ministros»

veinte días, con vistas a la elaboración de una Ley, que esperó 9 años para verse convertida en realidad.

Como en el mismo Decreto se reconoció que jamás en el Perú se había estudiado integralmente el problema de los maestros —«Nunca se había efectuado un estudio de esta naturaleza»¹³⁰—, esta segunda Comisión seleccionó las áreas más importantes del problema: escalafón y remuneraciones, bienestar y seguridad social, Colegio de Profesores, régimen de jubilación, ayuda mutua, asuntos laborales y administrativos, ámbito profesional, desarrollo cultural y vivienda¹³¹. Y dado el conocimiento que tenían de estas áreas, Barrantes y sus colaboradores hicieron una constatación fehaciente, con la que cualquiera podía comprender el motivo y justificar la huelga nacional de los profesores:

«El escalafón es imperfecto y no se aplica, las remuneraciones son muy bajas, la seguridad social y el bienestar son poco menos que inexistentes, los asuntos laborales no son satisfactorios, la administración del personal atenta frecuentemente contra los derechos que le asisten y los aspectos culturales y sociales no merecen el mínimo cuidado»¹³².

Insistimos, pues, en que el nombramiento sin demora de esta Comisión fue el reconocimiento, nunca explicitado, que el Gobierno militar le concedió a una huelga con apoyo social unánime. Sin duda, por el bien de la Reforma Educativa, el Gobierno debió abrir las puertas de la negociación y el entendimiento con los maestros; sin embargo, se impuso la prepotencia y el trato duro que invariablemente demostró el Ministerio del Interior, semejante al de los gobiernos pro-oligárquicos tradicionales de épocas anteriores. En esta línea de actuación gubernamental, las propuestas favorables de esta Comisión para la solución integral del problema del magisterio¹³³, no fueron oídas ni aceptadas por el Ejecutivo. No hubo voluntad política de darles cumplimiento. El Ministerio de Educación las archivó, con la promesa demagógica de encontrar soluciones cuando la situación económica del país lo permitiera. Así, más bien, se consiguió excitar el ánimo y la reacción política del SUTEP, convirtiéndose este en enemigo de *la Revolución Peruana* durante toda la década.

En Barrantes, E., (febrero 1990:97).

¹³⁰ Ibid

¹³¹ Barrantes, E., anexo a la carta..., doc. cit., 24/05/1983

¹³² Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio, (enero 1972:210)

¹³³ La posición favorable de la Comisión con respecto a la solución de los problemas de los maestros, es clara: «Para el cumplimiento de una obra enteramente nueva se requiere la renovación del magisterio. El cambio tiene que cumplirse en lo que atañe a la base científica y técnica, a la amplitud del campo profesional, al conocimiento y comprensión de la realidad peruana, a la participación en la vida de la comunidad, a la actitud y el comportamiento habituales. Se requiere, a la vez, un cambio de la actitud de la sociedad respecto del maestro. Se espera que él cumpla un papel protagónico en el proceso de transformación que se lleva a cabo en el país. Es lógico, entonces, que se tienda cumplidamente a la satisfacción de sus necesidades, que se le facilite el acceso a los medios de cultura y mejoramiento personal y profesional, que se le dignifique y enaltezca». Ibid, p.209.

c) La incorporación del profesor Omar Zilbert, activo agente del sindicalismo magisterial, a la CRE y también al Consejo Superior de Educación, o sea, al órgano rector de la política educacional del Estado. Con su incorporación, Zilbert no llegaba para representar a ninguna organización de la sociedad; como en el caso de otros, solo se tuvo en cuenta sus méritos personales y trayectoria profesional.

d) La defensa y el ejercicio de un derecho internacionalmente reconocido: el derecho de huelga como medida extrema para la solución de conflictos laborales, en el caso peruano, en el marco de un proceso político atípico, sin libertades ni garantías constitucionales.

e) Tal vez la consecuencia más importante de esta huelga fue la unificación de los profesores de los distintos niveles de la enseñanza para constituir –con la adhesión de los empleados administrativos–, en el marco del Congreso magisterial celebrado en Cusco, en julio de 1972, el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP), cuyo surgimiento como organización autónoma y opositora marcó una derrota rotunda del Gobierno militar en su empeño de controlar y querer someter a los trabajadores docentes y no docentes de la educación estatal. El SUTEP, rebasando el marco de las reivindicaciones laborales del profesorado, se mantuvo en permanente actitud de denuncia y enfrentamiento a la política general del Gobierno militar, en las dos fases de este; demostrando en la práctica que su objetivo principal era el de un movimiento político de izquierda radical: la revolución socialista¹³⁴.

3.9. LA PUBLICACIÓN DEL MARCO LEGAL DE LA REFORMA EDUCATIVA

3.9.1. El Proyecto de Ley General de Educación

Desde que en marzo de 1971 la Comisión Barrantes presentó al Ministro de Educación el anteproyecto de Ley General de Educación, este articulado tuvo que esperar hasta noviembre de ese mismo año para ver la luz, después de ocho meses de exploraciones y consultas entre el Ministerio y el COAP efectuadas sigilosamente mientras continuaba la polémica surgida por la publicación del Informe General. Cuando el anteproyecto recibió la aprobación del Ministro, se convirtió en proyecto de Ley, y a partir de entonces se le dio difusión por todos los medios al alcance. De esa manera, el Gobierno dio muestras de su voluntad de no querer coger por sorpresa a la ciudadanía; por el contrario, se propuso alentar y abrir las vías del debate –que tanta falta hacían desde que se cerró el Parlamento– sobre este

¹³⁴ De los pequeños partidos de izquierda radical, Patria Roja (PR), de tendencia maoísta, se hizo con el control del SUTEP desde el nacimiento de este. Como organización de extrema izquierda, PR propugnaba la liquidación del Estado burgués para instaurar un Estado socialista inspirado en los principios del marxismo-leninismo-maoísmo.

instrumento legislativo de trascendencia en la historia de la educación nacional.

En la primera quincena de diciembre, haciendo frente a nuevos e incesantes rumores maliciosos difundidos por la oposición conservadora sobre los supuestos riesgos de la educación privada, el Gobierno hizo la presentación pública del proyecto de Ley General de Educación, tomando como base las ideas y fundamentos expuestos en el Informe General. Al hacer esta presentación, defendió el pluralismo y el espíritu nacionalista de la Reforma Educativa, comprometiéndose a garantizar la libertad de educación, que incluía la protección del derecho a la enseñanza de los grupos y culturas aborígenes, que nunca antes habían tenido protagonismo en la construcción histórica de la nación.

En el texto del proyecto de Ley quedaron acuñadas las señas de identidad más importantes de la Reforma Educativa, las mismas que, con pequeños retoques, se consolidaron tres meses después en el cuerpo de la Ley General de Educación. Esas señas de identidad procedían de las siguientes cuatro fuentes originarias:

- a) El análisis filosófico y político de la cultura global de los años 60, o sea, de la «década prodigiosa», con su romántico y acentuado rechazo al sistema establecido y la defensa de una revolución liberadora, que, en palabras de López Aranguren, tenía que «ser ciertamente socio-económica, mas también política y –he aquí la gran novedad– cultural»¹³⁵. El aporte de Augusto Salazar fue relevante, lo mismo que el de otros esperanzados que apostaban por la humanización de la existencia.
- b) La lectura técnica y en clave política de las resoluciones y acuerdos de las conferencias internacionales en la Región sobre la influencia de la educación y demás factores sociales en el desarrollo nacional. Una conferencia de la UNESCO, celebrada en México en ese tiempo, había acordado una declaración en virtud de la cual el desarrollo no debía medirse tan solo por la cantidad de bienes materiales producidos y el consiguiente beneficio económico, sino por la mejora integral de las personas de una comunidad.
- c) El estudio científico de la realidad peruana y de sus problemas sociales más desafiantes realizado por intelectuales progresistas vinculados al Instituto de Estudios Peruanos (IEP): José Matos Mar, Augusto Salazar Bondy, Alberto Escobar, Carlos Delgado Olivera, Jorge Bravo Bresani, Julio Cotler, Francisco Sagasti y otros; a este grupo se añadían investigadores peruanistas llegados de Europa: Francois Bourricaud, Giorgio Alberti, Jean Piel, Henry Fabre, etcétera. Y al trabajo de todos estos podemos añadir la reflexión sobre el Perú, como país subdesarrollado, iniciada en el puerto marítimo de Chimbote en 1968, por el movimiento cristiano comprometido con las

¹³⁵ L. Aranguren, J. L., *Bajo el signo de la juventud*, Salvat Editores S.A., Barcelona, 1982, p.27.

clases populares e internacionalmente conocido como *Teología de la Liberación*. Los sacerdotes que a título personal formaron parte de la CRE, trasladaron a esta la mejor influencia recibida del Concilio Vaticano II.

- d) La prolongada y rica experiencia magisterial los autores de Bases y Política, Informe Preliminar, Informe General y proyecto de Ley de Educación, siendo los mejores exponentes de esta experimentada trayectoria Augusto Salazar, Walter Peñaloza, Leopoldo Chiappo, pero, sobre todo, Emilio Barrantes, buen conocedor de la dinámica interna del Ministerio de Educación y maestro con muchos años de ejercicio de la docencia en todos los niveles de la enseñanza¹³⁶ en las distintas regiones del Perú.

La publicación del proyecto de Ley fue en esos momentos muy importante, porque frente a la campaña persistente de tergiversación y desánimo emprendida por el diario opositor *La Prensa*, buscando paralizar la Reforma Educativa, el Gobierno militar en contraposición, se mostró invariablemente firme y convencido de llevar adelante el modelo diseñado por la Comisión Barrantes. El texto del proyecto de Ley que se dio a conocimiento de la ciudadanía, demostró la realización de un trabajo en profundidad efectuado en el marco de una concepción radicalmente nueva de la educación nacional. Un proyecto político nuevo se correspondía con un proyecto educativo totalmente original e innovador.

Además, con la presentación algo anticipada del proyecto de Ley se quiso sentar un buen precedente político en un medio sin tradición ni usos democráticos. Las anteriores Leyes Generales de Educación (las de los gobernantes José Pardo, Augusto Leguía y Manuel Prado) nunca habían sido sometidas a debate abierto, ni confrontadas con la opinión de expertos educacionales ajenos a la esfera gubernamental. En cambio, la Comisión Barrantes alentó abiertamente la participación de la sociedad civil, tan abundante como parte interesada que «las objeciones fueron tomadas en cuenta. Y cuando se elaboró el texto de la Ley, se confeccionaron 5.000 fichas de las observaciones enviadas por sus autores»¹³⁷. No obstante, es preciso destacar que al hacerse el balance de las objeciones y alegaciones formuladas por la ciudadanía, se comprobó que tres aspectos directamente ligados al proceso educativo habían quedado fuera de este proyecto de Ley: la situación del magisterio nacional, así como la cultura y el deporte, que fueron objeto de normas legales específicas y posteriores; en tanto que la Universidad asistió a la derogatoria de la LOUP que la regulaba, para ser incorporada, desde marzo de 1972, dentro del marco de la Ley General de Educación.

Pero también la publicación del proyecto permitió vislumbrar algunos rasgos

¹³⁶ Barrantes, E., (febrero 1990:27)

¹³⁷ Barrantes, E., anexo a la carta..., 24/05/1983

propios de lo que poco después se convirtió en la Ley, y que en todo momento estuvieron en la mente de los autores de la RE desde el primer documento de la Comisión, BASES Y POLÍTICA. A saber:

- La Reforma Educativa se proponía formar «el hombre nuevo» para una sociedad que aún no había llegado y que según los ideólogos del GRFA, había iniciado su proceso de construcción desde que la Ley de Reforma Agraria de 1969 rompió las bases del ordenamiento social y político oligárquico. Gracias a la concientización, todas las personas se convertirían en protagonistas de la vida peruana y en sujetos activos de la historia nacional.
- Una Reforma Educativa de signo liberador sincronizada con otras reformas estructurales y apoyada por un programa de acción transversal: sanidad, vivienda, trabajo, nutrición, cultura, deporte, etcétera; todo esto proyectado prioritariamente sobre los más desfavorecidos de la sociedad. La concientización, a su vez, contribuiría al esclarecimiento y crítica de los comportamientos sociales más negativos: racismo, machismo, clasismo, autoritarismo, fatalismo y alienación.
- Como un categórico mentís frente a la campaña de alarma de la ciudadanía y de calumnias con respecto a las intenciones de la Reforma Educativa, que fue desplegada por los distintos agentes de la oposición conservadora, el Gobierno militar contrajo inequívocamente, a través de un artículo de la Ley, el compromiso de respetar el derecho irrestricto a recibir enseñanza religiosa, la iniciativa privada en materia de educación, la inclusión de idiomas extranjeros en el plan de estudios regulares, la flexibilidad del currículo, y la garantía total para los padres de poder ejercer directamente el cuidado, la crianza y formación de sus hijos. Esta garantía quedó confirmada con la creación por Ley del nivel de Educación Inicial, para aunar sistemáticamente la acción de los educadores socio-familiares y padres de menores en beneficio de estos últimos.
- Por la concepción humanista de la que partía, pero también por los imperativos del desarrollo nacional peruano, los documentos de la Comisión, incluyendo el proyecto de Ley, postulaban como objetivo de primer orden, una educación para el trabajo, entendiendo a este como la base fundamental de la realización de las personas.
- El Proyecto de Ley planteó un nuevo sistema de educación práctico, flexible y actualizado, menos costoso para el Estado por la implicación progresiva de las instituciones y agentes de la comunidad en la financiación y prestación de los distintos servicios educativos y culturales.
- El proyecto anunció la completa renovación de los métodos y contenidos de la enseñanza, así como de la tecnología educativa, a fin de estimular el

desarrollo cognitivo y emocional del educando al servicio de su comunidad. La reforma pedagógica debía hacerse con el aporte de las experiencias comunitarias y con una metodología activa basada en la observación, la crítica, la creatividad y la cooperación. «La pedagogía de la Reforma implica [...] romper con los moldes tradicionales de la escuela con sus programas rígidos, sus horarios uniformes y su memorismo [...]»¹³⁸, declaró el Ministro Alfredo Carpio Becerra. Los nuevos contenidos de los libros de texto escolares debían incorporar los resultados del estudio de la realidad peruana, así como también los conocimientos actualizados de la ciencia, la técnica, el arte y el pensamiento universales.

Con este proyecto de Ley y la nueva Ley General de Educación que el Gobierno iba a promulgar al inicio del año escolar en 1972, culminó la etapa preparatoria de la RE, que se había iniciado el 3 de noviembre de 1969, cuando se instaló la Comisión presidida por Barrantes Revoredo. Por primera vez en el Perú se pensó en una Reforma Educativa no solo para mejorar la calidad de la enseñanza y toda la actividad de la escuela, sino para cambiar la sociedad, favoreciendo por justicia a los más desprotegidos. Las leyes de educación dictadas por los gobernantes Pardo, Leguía y Prado no habían reflejado una comprensión del problema social peruano y la interrelación de este con el proceso educativo. La base económica, el trabajo como factor esencial de promoción y realización de las personas, no había sido antes considerada como elemento capital de la enseñanza-aprendizaje y de la totalidad del proceso social. Por eso, las leyes y reformas de la educación de etapas anteriores se agotaron en lo pedagógico y administrativo, en el retoque y mejora del contexto, con el único propósito de atender los intereses y expectativas de la minoría dominante. El alcance de las anteriores leyes de educación se agotó tan solo en el logro de soluciones parciales y aisladas de los problemas determinantes de entorno.

La descentralización de la administración educacional, la tecnificación del Ministerio de Educación, el planeamiento de la enseñanza escolarizada, la inversión en construcciones escolares y su equipamiento y el ensayo de nuevos métodos de enseñanza en escuelas y colegios se quedaron en la superficie del problema nacional de la educación. Las leyes de Polar, Villarán y Olivera no penetraron en la interioridad del drama de “el Perú profundo”, el Perú de la pobreza extrema. En cambio, esta vez, el Ministro de Educación, al momento de presentar oficialmente la Ley N° 19326, declaró en nombre del Gobierno que

«el compromiso de la nueva Ley es con los pobres. Con los que tradicionalmente se quedaron marginados de los bienes de la cultura, con los que siempre fueron sacrificados para que unos pocos pudieran medrar a costa de su pobreza e

¹³⁸ Mensaje a la Nación del Ministro de Educación al promulgarse la Ley General de Educación, (Decreto-Ley N° 19326, de 21/03/1972), en *Reforma de la Educación*, Ediciones ESEDAL, Lima, 1974, p.27.

ignorancia»¹³⁹.

Las leyes generales de educación anteriores a la del Gobierno de Velasco pertenecieron al mundo previo a la segunda pos-guerra europea. En esa etapa, en el Perú no se hizo ninguna reflexión como sinónimo de compromiso con la universalización de la educación –pese a lo que disponían el artículo 72º de la Constitución de 1933–, ni la política educacional del Estado tomó en cuenta la relación indisoluble entre la actividad educativa y su contexto económico-social-político-cultural. En definitiva, las élites que en épocas anteriores habían elaborado las leyes de educación, realizaron su trabajo sin considerar que en un país como el Perú «[...] la innovación en materia educativa posee éxito limitado si no va estrechamente asociada a profundos cambios estructurales en los órdenes no pedagógicos»¹⁴⁰. Esas leyes y reformas de la educación del pasado habían sido concebidas y aplicadas como si la escuela fuera un enclave y estuviera encerrada en una torre de marfil.

3.9.2. La promulgación de la Ley General de Educación Nº 19326

Para dotar a la Reforma Educativa de una base legal, el 21 de marzo de 1972 se promulgó en Lima el DL Nº 19326 o Ley General de Educación, derogándose en ese momento la Ley de Educación Nº 9359, que había vigencia desde abril de 1941. Con la promulgación de esta ley también quedó derogado el DL Nº 17437, o sea, la LOUP. Por primera vez se dictó una Ley de Educación elaborada únicamente por educadores y expertos peruanos arraigados en el Perú. La voluntad del GRFA fue poner en marcha una reforma integral de la educación destinada no solamente a la población en edad escolar, que reunía en sí misma dos tendencias resaltantes: contenido social (en favor de las clases populares) e innovación pedagógica.

Desde luego, esta reforma constituía la concreción de un proyecto muy singular en América Latina, porque rompiendo esquemas establecidos, se propuso llevar los servicios y las relaciones de la educación más allá de los muros de la escuela para ir al encuentro directo de la calle y de la sociedad como fuentes del conocimiento y de los contenidos educativos. «La reforma de 1972 fue la única que se preocupó de la educación más allá de las aulas y los centros educativos, fue la única que buscó la articulación del sistema educativo formal con la educación informal»¹⁴¹. Con esta reforma original, abierta y, como se ha dicho, utópica, *la Revolución Peruana* pretendió llegar a la conciencia de la mayoría de la población, para inculcar un nuevo espíritu sensible al progreso económico y tecnológico, a la cultura y los valores capaces de impulsar el avance del país y la civilización.

¹³⁹ Ibid., p.26

¹⁴⁰ Comisión de Estudios de la Situación del Magisterio, (enero 1972:14)

¹⁴¹ Barrantes, E., *Historia de la Educación en el Perú*, Mosca Azul Editores, 1ª edición, Lima, 1989, p.97.

Con la iniciación de esta reforma, en marzo de 1972, el Perú se insertó en una corriente internacional de replanteamiento crítico y renovación de la estructura educacional acordes con las ideas e inquietudes de ese momento histórico. De la preocupación social de esta corriente internacional nada dijeron los opositores que a su derecha e izquierda tenía la Reforma Educativa. El Informe de la Comisión Faure fue el eco más notable de esta corriente, el mismo que, con adaptaciones a las realidades y objetivos nacionales, cristalizó en reformas de la educación llevadas a cabo en países como Argelia, Tanzania, Mozambique, la URSS, Polonia, Suecia, Brasil, Venezuela, Chile, Bolivia y otros. A los países andinos llegó este despertar, que indujo a la revisión y unificación de criterios y posturas de los Estados socios del Convenio de Integración Educativa, Científica y Cultural *Andrés Bello* (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Venezuela) en relación con sus reformas y políticas de educación¹⁴². Si estas debían cumplir sus objetivos de democratización social y lucha contra el subdesarrollo, no podían circunscribirse tan solo a cumplir planes y estrategias de renovación escolar.

«las reformas educativas –declararon los ministros de Educación de los países andinos– deben contribuir a eliminar esas estructuras socio-económicas de dominación y, por lo tanto, no pueden limitarse de manera aislada a una simple modernización de métodos, sistemas y equipamiento pedagógicos.»¹⁴³

Como ha quedado dicho, el 21 de marzo de ese año, el Ministro de Educación, Alfredo Carpio Becerra, presentó ante la sociedad peruana un extenso instrumento legal de 383 artículos agrupados en 11 Secciones y 35 Títulos. Los precedía una amplia Exposición de Motivos, magistralmente fundamentada, que comenzaba con un alegato político sobre la necesidad de la reforma de la educación. Las disposiciones de esta norma legal contenían soluciones y respuestas para todo lo relacionado con la educación nacional. Y los fines de la política educacional quedaron expresamente armonizados con las ideas centrales y los objetivos del proceso político peruano liderado por Velasco Alvarado.

Por la concepción y alcances de esta Reforma Educativa, la Ley N° 19326 no tenía parangón en la legislación educacional y social del Perú. Además, la Ley rebasaba el Título III de la Constitución, dejándolo obsoleto. Las siguientes puntualizaciones y consideraciones, nos ayudarán a entender este hecho histórico:

1.- El Perú necesitaba una reforma como esta, que prestase atención a los problemas de la educación nacional no resueltos durante el siglo XX, implicándose, a

¹⁴² Al final de la II Reunión de Ministros de Educación del Convenio *Andrés Bello*, celebrada en Lima, entre el 4 y el 6 de febrero de 1971, se firmó una declaración conjunta de los participantes. Según dicho documento, se resolvió: «[...] 2º.- recomendar el estudio del Informe General de la Reforma de la Educación Peruana a los organismos técnico-pedagógicos de nuestros países, para aprovechar los contenidos que de dicho documento sean aplicables a nuestras respectivas realidades.»

¹⁴³ Segunda Reunión de Ministros de Educación de la Región Andina, publicación oficial del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, Lima, 4-6 de febrero de 1971, p.9.

la vez, como proceso coadyuvante en la solución de otro problema de fondo: la necesidad de reestructurar y democratizar las bases económico-sociales de la realidad peruana. No se podía pretender reformar y adaptar la estructura educacional a la vida contemporánea sobre la base de una estructura de poder semifeudal.

2.- Ateniéndonos a la distinción contenida en las conclusiones de la reunión de expertos de la UNESCO en París, en octubre de 1977, entre reformas pedagógicas y reformas de la educación, la que se oficializó en el Perú a través de esta Ley corresponde a las segundas; es decir, a las que estaban vinculadas a transformaciones sociales y políticas paralelas. Desde esta concepción no pedagógica habían sido elaborados por la CRE los tres documentos básicos anteriores a esta Ley:

«[...] estamos ciertamente lejos de la concepción pedagógica de la educación – sostuvo la CESMA también presidida por Barrantes Revoredo– que cree que lo meramente pedagógico resuelve todos los problemas y determina el éxito del proceso educativo»¹⁴⁴.

3.- Por los intereses de clase que estaban en juego, lo mismo que por las estructuras mentales creadas y fomentadas cultura acrítica y reacia al cambio, esta Reforma Educativa chocó con una seria resistencia no solo dentro del aparato burocrático del Ministerio de Educación y otros sectores de la Administración Civil Estatal, sino también en la propia Fuerza Armada y, sin la menor duda, en las clases acomodadas. Por su parte, muchos grupos de la clase trabajadora no alcanzaron a comprender sus principios humanistas y su teleología.

4.- El modelo de educación contenido en esta Ley tenía una inspiración humanista aconfesional y democrática. Uno de sus fundamentos capitales estaba en el trabajo como capacidad inherente a las personas para transformar la realidad social y natural dentro del horizonte de su realización humana, individual y colectiva: «El trabajo se vincula por esencia con la persona porque a través de él se hace realidad la capacidad creadora del hombre y este logra realizarse como ser autónomo»¹⁴⁵. Filosóficamente, la Reforma Educativa respondía a una concepción racional y abierta, de talante optimista, atraída por el valor de la solidaridad humana, que no supeditaba la construcción histórica del hombre a la intervención milagrosa u omnipotente de ninguna entidad fuera de este mundo.

5.- Esta Ley General de Educación eliminó la distinción clasista entre trabajo intelectual y trabajo manual, tan recurrente en las etapas anteriores. El DL Nº 19326 puso en un mismo plano, con el reconocimiento del mismo valor formativo, la instrucción general y la formación técnica, o sea, la escuela y el trabajo.

«Respondiendo a ese espíritu, la Ley cancela la tradicional separación entre educación común o general y educación vocacional técnica, separación de dudosa

¹⁴⁴ Comisión de Estudios de la Situación del Magisterio, (enero 1972:13)

¹⁴⁵ Salazar Bondy, A., (1975:104)

base teórica y nulos efectos prácticos, como lo prueba la experiencia educacional en nuestro país. Introduce, en cambio, el principio de la necesaria integración de la educación general y de la capacitación para el trabajo en los diferentes niveles y etapas del proceso educativo y para todos los educandos.»¹⁴⁶.

«Esta consustanciación es la que quiere expresar la fórmula de la Reforma Educativa peruana que postula una educación en para y por el trabajo»¹⁴⁷. Así, a través de la formación integral para todos y con la implantación de distintos programas no escolarizados, se tendía a ir superando la jerarquización clasista entre trabajo intelectual y trabajo manual. El Ministro Carpio Becerra lo dejó claro en su exposición al país con motivo de la presentación oficial de la Ley:

«Ya no habrá la división discriminatoria entre la educación común, intelectual y divorciada del trabajo, y la educación técnica para quienes se destinan a trabajar. Ahora todos recibirán una educación básica y serán capacitados para trabajar desde el principio y en todos los niveles»¹⁴⁸.

6.- Esta Ley de Educación introdujo disposiciones en respaldo de una pedagogía activa orientada al cultivo de una conciencia crítica, que hiciera despertar a las personas para su mejor actuación en sus respectivas comunidades. Para el desarrollo del espíritu crítico y toma de conocimiento analítico y objetivo de la realidad, la concientización debía ser la principal función del proceso educativo. Concientizar a los educandos equivalía a conducirlos a la plena lucidez, a desalienarlos. Desde esta perspectiva, la concientización era muy importante para las clases dominadas. Por eso, la concientización se vio atacada por los conservadores, a cuyos intereses convenía, más bien, una educación acrítica y domesticadora.

7.- La concientización debía abrir en las personas una vía de esclarecimiento y compromiso con su realidad para participar en su mejora. La experiencia nos demuestra que cualquier empresa humana en la que se implican y participan los directamente interesados, goza de garantías para su realización. De este modo, la concientización se convertía en el paso previo y el requisito psico-social de la participación plena que propugnaba el discurso del GRFA. Para la Ley de Educación, todos los miembros de la comunidad educativa tenían el derecho y el deber de participar activamente en la iniciativa, gestión y control de la actividad educadora. Expresamente reconocía el valor y la capacidad de la comunidad y sus integrantes sin excepción como agentes educativos.

«Iniciamos más bien la liberación de la educación, que reconoce y estimula la misión educadora de la familia, de la sociedad en conjunto, de los grupos y comunidades locales, de los centros de producción y de las diversas instituciones sociales»¹⁴⁹.

¹⁴⁶ Ministerio de Educación, *Ley General de Educación, Decreto Ley Nº19326*, Lima, marzo de 1972, p.9.

¹⁴⁷ Salazar Bondy, A., (1975:106)

¹⁴⁸ Mensaje a la Nación del Ministro de Educación..., en ob. cit., p.27.

¹⁴⁹ Mensaje a la Nación del Ministro de Educación..., en ob. cit., p.39.

De este modo, la RE inauguró en América Latina la práctica de una educación comunitaria que ensanchaba el campo de las responsabilidades cívicas y derechos democráticos, del cual antes estuvieron excluidas las clases populares y, mucho más, los grupos aborígenes. Esta tendencia favorable a la libertad de educación, según se dijo, «se encuentra en los países que intentan desestatizar la educación, socializándola y colocándola bajo la responsabilidad directa y activa de los interesados»¹⁵⁰.

En el modelo de educación comunitaria que postulaba la RE, la comunidad de base fue reconocida como el agente educador por excelencia, por delante del Estado y de la iniciativa privada. En la Ley –Capítulos I y IV, Títulos IV y XXX—esto es una seña de identidad que le otorgaba singularidad a la RE y establecía total correspondencia con una de las pautas rectoras que le marcó el Estado a su nueva política educacional: «Debe promover la participación activa y directa de la comunidad en la tarea educacional en todos sus aspectos»¹⁵¹. Pero también guardaba concordancia con el postulado participacionista que con tanta convicción defendió el principal ideólogo de *la Revolución*, Carlos Delgado, para quien los amplios sectores sociales beneficiados con las reformas estructurales estaba llamados a participar como artífices del proceso de estructuración de un nuevo sistema de poder nacional no concentrado, sino socializado.

8.- La participación fue un concepto socio-político central en la filosofía del GRFA, que encontraba su fundamento en la nueva base económico-social creada por los cambios estructurales que estaba llevando a cabo el Gobierno. Ella significaba la intervención protagónica y creadora de los miembros de la comunidad en los asuntos de mayor significación para esta, entre ellos, la educación.

«Participar en la obra educativa, se entiende como la intervención activa y permanente en la totalidad de la acción educativa. No se reduce al apoyo para solucionar algunos problemas de carácter material, como siempre se hacía, sino, actuar en la formulación y realización de toda una política educativa adecuada y conveniente a cada realidad concreta de aplicación.»¹⁵²

Y la participación social, según los Títulos IV y XXX de esta Ley, se debía canalizar a través de los Núcleos Educativos Comunales (NEC), un subsistema que abrió las puertas a todos los proyectos y aportaciones materiales y no materiales de los que conformaban la comunidad.

Es necesario precisar que la red de NEC creada por la Ley de Educación de 1972, tenía marcadas diferencias con la red de Núcleos Escolares Campesinos conocida en el país –y en Bolivia– desde 1946. Los Núcleos de los años 40 del siglo pasado respondían a una concepción asistencialista y paternalista; en cambio, los de

¹⁵⁰ Faure, E. y otros, *Aprender a Ser*, Alianza Universidad-UNESCO, 6ª edición, Madrid, 1978, p.70

¹⁵¹ Ministerio de Educación – Comisión de Reforma de la Educación, (1970:53)

¹⁵² Aréstegui Moras, M., (septiembre de 1976:83)

1972 nacieron como expresión de la autonomía de la sociedad y su capacidad de autogestión como comunidad organizada. Es más, los NEC de 1946 estuvieron asentados en el medio rural e indígena; en tanto que los de 1972 tuvieron como espacio de implantación las tres regiones naturales del Perú (Costa, Sierra y Selva), en donde las acciones educativas a realizar eran escolarizadas y no escolarizadas. Pero la diferencia sustancial que existió entre ambos subsistemas radicaba en que mientras los NEC de 1946 hicieron de la escuela un medio de integración de la población indígena al sistema social que los oprimía y excluía, los NEC creados por la Reforma Educativa, con la concientización como recurso educativo de efecto político-social, se situaron en una línea de ruptura con el ordenamiento tradicional oligárquico que *la Revolución* combatía.

Los NEC fueron la base de la organización del nuevo sistema nacional de educación establecido de acuerdo a los Títulos II y III de la Ley 19326. Cada uno de esos Núcleos era la unidad elemental de una nueva estructura administrativa y funcional descentralizada, constituido por todos los centros educativos, públicos y privados, pertenecientes a los niveles de Educación Inicial y Educación Básica en un ámbito territorial determinado. Por la autonomía que leas reconocía la Ley, constituían manifestaciones soberanas y democráticas del poder popular; por eso tenían capacidad de tomar decisiones y ejecutarlas, así como también de oponerse y recusar lo que les llegara impuesto por la Administración central del Estado. En estos NEC debían darse las condiciones de una nueva forma, ágil, solidaria y desburocratizada, de entender las relaciones sociales e institucionales a favor de la educación.

Así explicada, la nuclearización devenía en garante del derecho a la educación de todos los peruanos. En la época anterior a esta Reforma Educativa, con el modelo obsoleto de gestión centralista, burocrático y aislado de la base social, el derecho a la educación se convirtió en un privilegio de minorías urbanas y clientelas políticas de ocasión. Pero con el cambio que supuso la RE, este derecho de las clases populares debía estar garantizado. En ese sentido, los NEC nacieron constituidos en la vía orgánica para mantener el vínculo entre las actividades educativas y las actividades productivas, entre educación y trabajo.

9.- Para garantizar el derecho de todos los peruanos a la educación y para que las diferencias económico-sociales y culturales no continuasen operando contra el principio de igualdad de oportunidades, esta Ley estableció la gratuidad total de la enseñanza en los distintos niveles (Inicial, Básico y Superior) y modalidades del nuevo sistema nacional de educación. Según esta disposición, el Estado ya no sería la única fuente de financiación de los servicios educativos. Esta vez la norma legislativa fue más lejos de lo que se había venido dando desde la Ley de Instrucción del Gobierno de José Pardo, a comienzos del siglo XX, porque desde 1972, la comunidad de base como actor principal, se encargaba de asegurar el derecho a la

educación gratuita, una aspiración de las clases populares incorporada en las plataformas de lucha de los movimientos políticos de masas de los años 20.

Por primera vez se dictó una Ley como esta para que “los de abajo” tuviesen la oportunidad de acceder a la educación y al conocimiento en todas las formas y niveles de la actividad educativa. En Ayacucho y Huanta, en junio de 1969, se había pagado un precio social muy alto por la defensa de este derecho democrático. Y en 1972, el GRFA llegó más allá de la gratuidad de la enseñanza acordada por el Gobierno de Belaúnde, que solo beneficiaba a la población matriculada en los tres niveles clásicos de la enseñanza escolarizada. Es más, el GRFA llegó también mucho más allá de lo dispuesto por la Constitución entonces vigente, que garantizaba la gratuidad tan solo a los alumnos de la enseñanza primaria.

10.- El conjunto de los artículos de esta Ley puso en evidencia la intención tendenciosa y la falta de ecuanimidad de las críticas más insistentes de la oposición conservadora contra el Informe General y el proyecto de Ley General de Educación. Los voceros de este bloque político e ideológico habían expresado con reiteración que la Reforma Educativa, cumpliendo las consignas del grupo de militares progresistas dentro del Gobierno, arrasaría la libertad de educación, haría desaparecer los colegios privados, eliminaría la asignatura de religión (católica) de los planes de estudios, quitaría a los padres el derecho a educar a sus hijos con libertad, y que la familia sería impedida de ejercer su rol como agente educativo de primer orden. Los conservadores, que desde la conformación de la Comisión de Reforma Educativa se mostraron decididos a no perder sus privilegios en el campo de la enseñanza, se aprovecharon de la polémica desarrollada durante la etapa de preparación de la RE para exagerar en sus argumentos y confundir a la opinión pública, distorsionando el trabajo de la CRE y los propósitos de la reforma de la educación, en defensa de sus intereses particulares.

Tratándose de una estratagema de los defensores de la educación de élite, estos no tuvieron inconveniente de acusar a la Comisión Barrantes y al Gobierno de querer imponer un modelo de enseñanza inspirado en el modelo de los países con regímenes marxistas-leninistas y de ser el marxismo su única fuente doctrinaria, omitiendo intencionadamente que en esta Comisión estaban personas de distinto pensamiento político y filosófico, todas ellas conocidas públicamente por su independencia con respecto a los partidos nacionales y gobiernos extranjeros. La siguiente opinión de Carlos Castillo Ríos nos parece interesante:

«La educación privada desconfió mucho de la Reforma y la atacó desde el principio. Después se dio cuenta que los ministros de Educación no querían llevar adelante la Reforma y se tranquilizó. Sacó de ella todo lo que convenía a sus intereses y saboté lo que contradecía a ellos [...] Los colegios de clase alta y media no asimilaron, pues, a la Reforma [...] El Perú es un país cuyas fuerzas sociales e instituciones tutelares no quieren el cambio. Ellas, al final de cuentas, se imponen. Para eso controlan a la inteligencia y los medios de comunicación masiva. Quienes quieren cambios a favor del pueblo están vistos como peligrosos.

Se les considera comunistas, radicales o locos»¹⁵³

Pese al ataque distorsionante de los conservadores, la CRE se mostró firme y ecuánime en la defensa del principio de libertad de educación garantizado por el artículo 4º de la Ley. Eso sí, en la filosofía de la Reforma Educativa, libertad de educación no era lo mismo que libertad de empresa. Para la CRE había que regular la participación de la iniciativa privada en nombre del interés público, y esto fue motivo de rechazo para quienes veían la enseñanza escolarizada como fuente de beneficios económicos. Con esta Reforma Educativa se impuso la responsabilidad social del sector privado para que nadie intentase hacer de “sus” colegios verdaderos cotos cerrados, habiendo tantos niños y adolescentes a los que les faltaba hasta lo elemental. La libertad de educación, para la CRE, no consistía en libertad para hacer de la enseñanza escolar un negocio, ni en dejar que los intereses privados desafiase impunemente las reglas de juego que por primera vez marcaba el poder público a través de una Ley.

La Reforma Educativa sancionada por la Ley 19326 se propuso terminar con la herencia clasista y excluyente de toda la etapa histórica anterior, que arrebató a la mayoría las oportunidades de acceso a la educación y la cultura. Por primera vez una norma legal atendía y alentaba las posibilidades de los peruanos carentes de medios para pagarse un colegio privado e, incluso, impedidos de asistir a un centro de estudios estatal. En esta ocasión, la RE les otorgaba a las clases desfavorecidas los medios más operativos para ejercer su derecho a educarse con libertad, aprovechando las nuevas tecnologías de comunicación de masas y las experiencias relacionales e intereducativas de trabajo comunal dentro de los NEC. Pero, además, para que cualquier persona se desarrollara culturalmente, la RE planteó el horizonte posible de la desescolarización, la autoeducación y el aprendizaje en grupos informales pero organizados. De este modo, la libertad de educación adquirió la mayor amplitud de horizonte jamás pensada por los detractores que tenía la RE en el lado conservador.

Por los equilibrios que siempre buscó la CRE, la implementación de la reforma de la educación supuso la intolerancia de cualquier daño o amenaza contra el patrimonio material o contra la personería jurídica y la libertad —dentro de la Ley— de los centros educativos privados. Aunque no contó con la preferencia —tampoco con la animosidad— de la Comisión Barrantes, pero desde la etapa de preparación de la RE, la enseñanza privada gozó del más absoluto respeto, y en la Ley General de Educación (14 artículos del Título XXXI) se le otorgó el reconocimiento y las garantías que nunca le había otorgado el Estado de Derecho. Además, el artículo 14º de la Ley definió su marco de actuación, por supuesto que subordinándolo a los intereses

¹⁵³ Castillo Ríos, C., anexo a la carta..., 10/06/1983.

generales de la comunidad.

Por el espíritu francamente tolerante y abierto de la CRE, nadie intentó meterse contra los centros educativos religiosos, que eran los más numerosos en el sector privado. La tolerancia y el respeto a estos fueron invariables por una cuestión político-ideológica principista: la Comisión de Reforma Educativa y el GRFA tenían decidido en debates de temas estrictamente religiosos, ni fomentar guerras u hostilidades contra ningún grupo confesional. Dentro de un laicismo ejemplarmente prudente, en ningún caso se llevaron a cabo actuaciones anti confesionales ni anticlericales. Era imposible que el Gobierno y la Comisión lo hicieran, puesto que dos sacerdotes católicos integraban –a título personal– el equipo presidido por Barrantes Revoredo. En todo momento se mantuvo el respeto a las creencias y sentimientos religiosos de los educandos y sus familias, y en los centros de enseñanza se siguió impartiendo, sin trabas, la asignatura de religión católica (con una nueva idea de la divinidad: Dios como un ser solidario implicado en los problemas de este mundo).

11.- El Gobierno de la Fuerza Armada se definía como anti colonialista y anti imperialista, enarbolando muy en alto la defensa de la identidad nacional, tan minusvalorada como debilitada por la dominación económica, política y cultural externa. La CRE se propuso luchar contra este factor de enajenación nacional, que encontraba su explicación en la complicidad del poder de la oligarquía nativa con el poder de una red de intereses extranjeros. Su inspiración nacionalista se puso de manifiesto a través del artículo 7º.c de la Ley. No era un nacionalismo decimonónico, vehemente y vacuo, sino el catalizador de una corriente de sentimientos colectivos que no pretendía hacer alarde de patriotismo, ni idealizar símbolos y contenidos emocionales de épocas históricas pasadas, sino que, más bien, alentaba la toma de conciencia y la lucidez de la sociedad civil a través de la investigación, la reflexión y el conocimiento objetivo de la realidad del Perú y de sus posibilidades de desarrollo futuro.

Sabiéndose que el subdesarrollo y la dependencia exterior eran las causas de la subordinación del país, y que la relación de dominación actúa siempre falsificando la personalidad del ente subordinado, Augusto Salazar al percibir esta mistificación, consideraba al conjunto de los peruanos como

«una comunidad separada de su realidad y de sus propias posibilidades de cumplimiento y plenitud. No vive afirmando, inventando y perfeccionando una cultura propia, en la cual se enraícen formas cada vez más altas de humanidad [...] y decir que el peruano es un ser alienado equivale a decir que piensa, siente, actúa de acuerdo a normas, patrones y valores que le son ajenos o que acrece de la substancia histórica de la cual depende su plenitud y su prosperidad como pueblo [...]»¹⁵⁴

¹⁵⁴ Salazar Bondy, A., (1973:44)

Por ello, era imperativo que la educación reformada deviniera en herramienta al servicio de una nueva cultura nacional, liberadora e integradora de las partes dispersas y hasta enfrentadas de una realidad desintegrada y heterogénea como el Perú, conformado por distintas etnias, distintas lenguas, distinta conciencia social y distintos estadios históricos. Con la reforma de la educación se debía crear un movimiento en la sociedad orientado a darle cauce a una política cultural que estimulase la creatividad del conjunto de la nación en su búsqueda de una personalidad nueva, original y soberana.

Por su carácter nacionalista y su inspiración humanista, esta Ley de Educación rescataba la validez del acervo cultural indígena, o sea del componente más perenne y numeroso de la nacionalidad, que a lo largo de tanto tiempo había sufrido el menosprecio de las minorías blanca y mestiza alineadas en la órbita de paradigmas y realidades históricas distantes del Perú. Desde una perspectiva integradora, este nacionalismo era consciente de la significación del mestizaje como factor activo y necesario para la cohesión que no tenía el país. Por eso no suscribía ni alentaba el revanchismo indigenista, pero tampoco mantenía sintonía con la nostalgia de aquellos que añoraban el predominio de la vertiente hispana de la nacionalidad. Fue, más bien, un nacionalismo de síntesis, que abriéndose al horizonte más amplio, no desdeñaba los aportes más universales y vigentes de la cultura universal, sino que, por el contrario, proponía aprovecharlos e incorporarlos a la tarea de la construcción nacional. Un nacionalismo, en fin, que no predicaba la xenofobia, porque valoraba la interculturalidad y alentaba la convivencia respetuosa entre las distintas etnias internas, así como también con las demás naciones andinas y latinoamericanas, a las cuales esta Ley General de Educación les dedicó una parte del Título XIX.

12.- Desde la publicación del trabajo de interpretación y crítica de la realidad peruana realizado por Augusto Salazar Bondy antes de la instauración del Gobierno de la Fuerza Armada, en el debate nacional había una tesis que este Gobierno hizo suya: la cultura global del Perú era una cultura alienada, enferma. Una cultura que enmascaraba la dominación de una minoría poderosa sobre la mayoría, y silenciaba «la subordinación del conjunto de la sociedad nacional respecto al exterior»¹⁵⁵. Esta situación de dominación y fragmentación al interior de la nación permitía observar el desprecio de las manifestaciones de la cultura popular (de las tres regiones naturales), y la imposición de los patrones culturales de la élite capitalina como pautas de comportamiento de los demás grupos sociales del país. Tan inocultable realidad fue constatada por los especialistas que acudieron a dar su testimonio e interpretación ante la Comisión, que los autores del Informe General tuvieron motivos suficientes para proponer en este documento medular una política cultural no continuista de signo liberador, que les diera a los grupos dominados –

¹⁵⁵ Ministerio de Educación – Comisión de Reforma de la Educación, (1970:23)

especialmente a los aborígenes— los medios y la capacidad de auto valorarse e influir. Definitivamente, la Reforma Educativa de 1972 fue pionera en el reconocimiento de los derechos iguales de todos los grupos –aun los minoritarios— culturas y lenguas que conforman el Perú.

La Reforma Educativa, rescatando el valor de las históricas raíces indígenas del Perú, hizo posible la implantación de la educación bilingüe (lengua nativa y lengua hispana) para la alfabetización, desarrollo cultural e integración de las etnias aborígenes. De acuerdo con el Informe General, la política a seguir por la RE era clara: los peruanos que no hablaban castellano serían alfabetizados y educados en su lengua materna. Por eso se oficializó el uso del quechua y a las demás lenguas indígenas se les otorgó el reconocimiento como herramientas de relación y educación de los aborígenes para que no siguieran sufriendo la violencia cultural que significaba el uso de una lengua impuesta: el castellano. El reconocimiento legal del derecho a la educación bilingüe, gracias a la Reforma Educativa, constituyó una importante medida anticolonialista de integración nacional y de reparación histórica que no tenía precedentes en la cultura y la legislación del país. Este reconocimiento fue una conquista de trascendencia para las comunidades andinas y amazónicas, que siempre habían sido ignoradas por “el Perú oficial”, y constituyó el requisito pedagógico y de relación humana previo a la castellanización de los indígenas como factor de cohesión y autoafirmación nacionales.

13.- La Ley de Educación de 1941 había permitido que la Universidad tuviera su propio marco legal. En cambio, la Ley de 1972, al incluirla en el nuevo sistema nacional de educación, dio lugar a la derogatoria de la tan cuestionada LOUP o Decreto Ley 17437 de febrero de 1969. Con la vigencia de la Ley General de Educación 19326, a la Universidad se le aplicaron los Títulos XI (12 artículos) y XIV (9 artículos), además de 15 artículos de las Disposiciones Complementarias y Transitorias de esta Ley, así como también el Estatuto que las instituciones del Sistema Universitario debían darse a sí mismas con total autonomía. No había sucedido nunca antes en el Perú que el conjunto de las universidades (estatales y particulares), por mandato legal, reuniera a sus representantes docentes, estudiantiles y personal laboral para debatir y acordar la elaboración de un marco auto regulador. De acuerdo con el artículo 339º de la Ley, una Comisión Estatutaria Nacional se debía encargar de redactar la que –como veremos más adelante– llegó a ser la más polémica norma rectora de la vida universitaria peruana: el proyecto de Estatuto Universitario, que en 1972 suscitó otro capítulo más de enfrentamientos entre el Gobierno militar y la dirigencia del movimiento estudiantil sometida al control de los grupos de izquierda radical.

La Universidad, a fines de los 60 y comienzos de los 70, atravesaba por un período muy crítico. El sectarismo político de los partidos de uno y otro lado y las camarillas al servicio de intereses extrauniversitarios habían desnaturalizado su

misión. (De esta institución tutelar del país, que necesitaba recuperar su impulso y su prestigio). Como pilar fundamental del ordenamiento institucional del país, necesitaba recuperar su impulso y su prestigio para asegurar el relanzamiento de su triple misión clásica: enseñanza, investigación y extensión de sus servicios a la comunidad. Empero, al no poder controlarla ni servirse políticamente de ella, el GRFA le dio la espalda desde el primer momento, pese a la diligente intermediación que realizaron Augusto Salazar y otros relevantes maestros universitarios por asegurarle a la institución el apoyo que necesitaba para sobrevivir.

14.- Con la Reforma Educativa, la actitud profesional y el rol social del educador peruano estaban llamados a cambiar: de enseñante-expositor indiscutible a orientador dialogante y acompañante del educando en su proceso de concientización para descubrir y conocer la realidad. Con su nueva actitud pedagógica y humana, el educador debía contribuir a desterrar la tradicional actitud pasiva de los educandos, estimulándolos y orientándolos hacia el descubrimiento de los condicionantes de su medio, a la creación o reinención del conocimiento desmitificador, y al encuentro de soluciones en contacto consciente y activo con los condicionantes de su medio.

Al logro de este objetivo concurrían también los contenidos del nuevo currículo, reestructurado con las aportaciones de las ciencias de la educación, las corrientes pedagógicas de ese momento y las tecnologías modernas puestas al servicio del aprendizaje activo y del interés directo del educando. Con la RE se creaba un marco pedagógico en el cual al educador le correspondía la función de estimular en los educandos la creatividad, la libertad, la auto educación, la afirmación personal, la cooperación y el aprendizaje de conocimientos, valores y destrezas en un clima de libertad de espíritu.

Asimismo, la Ley de Reforma Educativa, al concederles a los profesores participación directa como miembros de la comunidad educativa de los NEC, les reconoció el derecho a expresar con total libertad su acervo profesional, su visión ideológica, los problemas de su entorno y las inquietudes personales o de grupo, tanto por los canales de comunicación de los Núcleos, como por medio de uno de los periódicos de circulación nacional que un tiempo después el Gobierno adjudicó a la comunidad educativa peruana.

15.- Según la versión de Carlos Castillo Ríos y la de otro miembro de la CRE (Carlos Malpica Faustor) que pudimos conocer, en el seno de la Comisión primó la preocupación por lo social, aunque debemos añadir que no fueron descuidadas los cambios relacionados con la tecnología educativa. Así quedó plasmado en el Título XXIII de la Ley 19326. Partiendo de la premisa de que el uso de buenos recursos tecnológicos contribuye a elevar la calidad de la enseñanza, la Ley puso en manos de la Unidad Pedagógica de los NEC la programación, perfeccionamiento y

reestructuración de estos medios auxiliares necesarios. Castillo reveló en su testimonio que la CRE se mostró distante de la tecnología conductista, considerando que la educación en el Perú debía obrar con sensibilidad social y no podía ser tan solo un proceso de pragmático adiestramiento humano para la obtención de resultados puramente economicistas. En vez de la instrucción a base de preguntas y respuestas simplificadas y condicionadas, se prefería una tecnología de acompañamiento y apoyo a la educación de la persona y sus claves existenciales, que incluía una descripción-explicación de la situación específica de los individuos y del grupo socio-cultural al que pertenecían dentro de la heterogénea nación peruana.

Uno de los principales elementos tecnológicos de la educación reformada en el Perú de los años 70, fue el currículo, integral, flexible, revisable y, por tanto, adaptado a las circunstancias concretas de los educandos. Por currículo, la RE entendía el conjunto de conocimientos teóricos y experiencias vividas directamente por los estudiantes al participar en las distintas actividades regladas dentro del nuevo sistema de educación y configuradas pedagógicamente dentro del plan de estudios. Lo más destacable de esta definición radicaba en la relación de supeditación a las experiencias vividas directamente por los sujetos en proceso de formación; y en su acepción más extensa incluía, novedosamente, conocimientos, prácticas de aplicación, capacitación especializada en y para el trabajo, así como también orientación para el bienestar integral de los alumnos. Igualmente, con intervención de los equipos de la investigación que sistemáticamente sería realizada por el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (INIDE), creado ese mismo año de 1972, el nuevo sistema de educación permitía adoptar en sus tres niveles (en el superior incluimos solo a las ESEP) un currículo reformado en profundidad, de acuerdo con el diagnóstico de la situación real de los distintos NEC. Y para la educación rural había llegado el momento de tener un currículo propio y diferenciado, no supeditado a las pautas pedagógicas y administrativas rígidas y centralistas que siempre había impartido desde Lima la burocracia del Ministerio de Educación a las distintas circunscripciones regionales y provinciales del país.

Por su parte, los libros de textos escolares, los manuales, las guías didácticas y otros materiales de aprendizaje debían estar basados en datos, conocimientos y referencias tomados de la realidad peruana armónicamente combinados con los aportes de la ciencia, el pensamiento y el arte universales. En la historia anterior de la educación peruana se había dado casos de personajes, hechos, corrientes de pensamiento social y otros aspectos de la realidad que fueron prohibidos y excluidos de la enseñanza oficial por conveniencia del poder oligárquico dominante: los levantamientos y otras formas de lucha contra la opresión realizadas por el movimiento popular, las ideas políticas y organizaciones sociales de izquierda, el machismos y sus mecanismos de violencia cultural contra la dignidad de las mujeres, el racismo asociado al desprecio de los grupos aborígenes, la impunidad y el

comportamiento insolidario de los grupos dirigentes con el resto de la sociedad, etc.

La elaboración de los nuevos textos escolares y sus contenidos adaptados a la RE fue encomendada a un equipo multidisciplinario, cuyo trabajo estuvo guiado por la idea de ayudar a los educandos a descubrir las verdades que a lo largo de mucho tiempo se les había ocultado, a ejercitar su capacidad de observación, análisis y crítica, para posicionarse ante los desequilibrios y contradicciones de la realidad peruana.

Y para la puesta en marcha de la modalidad de educación informal que el Informe General y la Ley General de Educación denominaron Extensión Educativa, el Título XXV de la Ley sancionó el uso de la tele-educación, porque la cultura (nacional y mundial) y su mensaje liberador tenían que llegar a los lugares más lejanos del territorio peruano. Sus destinatarios más directos eran los grupos de población a alfabetizar en la periferia urbana y el campo, las familias más vulnerables con hijos matriculados en Educación Inicial y Educación Especial, la población no cualificada y más necesitada de formación para el trabajo: comunidades agrarias y mineras en los Andes, sociedades agrícolas de interés social, cooperativas agrarias de la Costa, comunidades laborales, grupos nativos y otras minorías de la población residentes en las fronteras internacionales del país.

16.- En el concepto integral de currículo, la Reforma Educativa incluyó el servicio de Orientación y Bienestar del Educando (OBE). La educación tradicional, como se ha dicho, fue discriminatoria, autoritaria y dogmática. En su contexto, el alumno era un ser pasivo, silenciado y no escuchado por la escuela, que carecía de apoyos para resolver sus problemas personales, escolares y socio-familiares. Los alumnos se enfrentaban a graves problemas de desnutrición, falta de higiene, mala salud e incomunicación, que cualquiera pudo observar directamente en los centros escolares estatales del Perú. A dichos problemas podemos agregar la falta de desarrollo emocional y la desorientación vocacional con que los educandos salían de la enseñanza secundaria antes de ingresar en la Universidad o de enfrentar, desde temprana edad, la lucha por la vida.

De la escuela y el colegio no salían los alumnos adquiriendo sus propias convicciones, porque estaban sometidos a la imposición de las “verdades de fe” administradas por el espíritu dogmático de una educación autoritaria. La disciplina en los centros escolares jamás había sido producto del diálogo ni del autodescubrimiento hecho por el alumno con ayuda del educador; fue, más bien, una praxis de acatamiento sin más o, se diría mejor, un método de control policial de los niños y adolescentes ejercido por la institución escolar y consentido por la familia en nombre de los intereses del orden social. «De acuerdo a esta realidad, la conducta de padres de familia y profesores se hizo autoritaria en su relación con los

niños y adolescentes, en consonancia con el autoritarismo de la sociedad»¹⁵⁶. La relación maestro-alumno y padre-hijo estaba basada en la obediencia y domesticación del segundo; al chico obediente se le consideraba buen estudiante y buen hijo. Toda la capacidad y audacia que tuviera para criticar o poner en cuestión los mensajes autoritarios del “superior” se consideraba un desacato reprochable, y el ejercicio de su libertad conducía a los alumnos al castigo. «Lo principal es la obediencia a la autoridad constituida»¹⁵⁷. Erróneamente se consideró a los alumnos como si todos procediesen de una nación socialmente homogénea y estuviesen sometidos a los mismos condicionamientos.

La Ley General de Educación creó el servicio de Orientación y Bienestar del Educando de acuerdo con el Título XXI de la misma. La OBE estaba encargada de cumplir una función de refuerzo y apoyo indispensable para mejorar la calidad de la enseñanza escolarizada y no escolarizada, sobre la base de un conocimiento científico y de la comprensión amplia del educando y su medio. Para la doctrina pedagógica de la Reforma Educativa, el proceso de formación no consistía tan solo en la transmisión de datos informativos al estudiante; es decir, educar no consistía únicamente en instruir. Por eso, la OBE se instituyó como un servicio de atención integral a los educandos (menores y adultos) para ayudarles a resolver sus problemas materiales y no materiales, educacionales y de diversa índole. En definitiva, devino en un instrumento técnico necesario para mejorar la calidad de la educación y hacer del estudiante una persona contenta y realizada.

La OBE era parte de las innovaciones pedagógicas de la RE y estaba sometida a algunos principios rectores¹⁵⁸ que, enunciados por negación, destacamos entre ellos los siguientes:

- No solo estudios, sino formación integral.
- No solo ambiente escolar, sino también contacto con la familia y la comunidad.
- No solo en el laboratorio, sino en todo el ambiente que rodea al educando.
- No reducida a un especialista, sino abierta a todo maestro.
- No a base de adoctrinamiento ni de consignas, sino de liberación y toma de decisiones personales.
- No reducida a una etapa cronológica o fase aislada del desarrollo personal, sino referida a toda la vida y a todo en la vida del educando.

¹⁵⁶ Delgado, K., *Reforma Educativa: ¿qué pasó?*, 1ª edición, junio 1981, p.86.

¹⁵⁷ Boggio, A., y otros, *¿Cuesta arriba o cuesta abajo?*, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO)-Área de Educación, Lima, 1973, p.42

¹⁵⁸ Valcárcel Arce, J., *Orientación Profesional y Promoción Humana*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 1973, p.247

17.- Al amparo de esta Ley General de Educación se implantaron los Programas Educativos para las Áreas Rurales (PEAR). Como en la reforma agraria surgió la necesidad de orientar el progreso social y tecnológico de la población campesina, la Reforma Educativa se mostró atenta a la necesidad de ir corrigiendo la línea divisoria tan tajante que siempre existió entre los estilos de vida de la ciudad y el campo. A este requerimiento respondió el carácter urgente de la política de promoción educativa en las zonas rurales, en donde la cultura de la pobreza había convertido a las mujeres campesinas y demás analfabetos los grupos de mayor vulnerabilidad. En los departamentos más pobres del país situados en los Andes meridionales (Ayacucho, Huancavelica, Apurímac, Cusco y Puno) estaban concentrados los niveles más altos de analfabetismo, que correspondían en su mayor parte a los grupos quechua-hablantes y aymara-hablantes:

«[...] los departamentos que tienen las tasas más altas de analfabetismo son los que registran los porcentajes más altos de población quechua hablante; como lengua única [...] se puede afirmar que en el Perú existe correlación entre población quechua hablante y analfabetismo»¹⁵⁹

En esos departamentos andinos, los PEAR debían ser parte de los proyectos generales de promoción humana dentro de la modalidad de educación no escolarizada. Por su carácter integral, los PEAR no consistían solamente en la transmisión de conocimientos y técnicas aplicadas a la producción económica, sino que se hacían cargo de la promoción cultural y cívica del campesinado, que era considerado como sujeto-objeto de la concientización.

18.- Un sistema de educación humanista, como el que aquí nos ocupa, no admitía la subordinación de unas personas con relación a otras, en tanto que todas son iguales en naturaleza y dignidad. Por su línea principista, la Reforma Educativa rechazaba categóricamente el sometimiento de las mujeres al predominio del varón. La cultura social en el Perú, históricamente, ha sido responsable del rol secundario que se les asignó a las mujeres en el contexto de una mentalidad eminentemente machista y premoderna.

«Las instituciones social, tales como la religión, la educación, etc. han reforzado los valores propios de una sociedad tradicional caracterizada como subdesarrollada y dependiente; han propiciado en la mujer una actitud pasiva con respecto al desarrollo de su propia personalidad y a la proyección social de su vida»¹⁶⁰.

Este problema nacional siempre se había mostrado más agudo y recalcitrante en el campo que en la ciudad, en la Sierra más que en la Costa, en donde se vio potenciado no solo por una tradición patriarcal “legitimada” por un mensaje religioso obsoleto, sino también por la división del trabajo en una economía

¹⁵⁹ Zamalloa Sota, E., (1990:,48-49)

¹⁶⁰ Ministerio de Educación – Oficina Sectorial de Planificación, *Concepción y tendencias de la educación en el Perú*, Lima, septiembre 1978, p.19

extractiva no tecnificada y de ideología primaria. Como consecuencia, la educación del país había estado siempre orientada a ahondar la separación de los roles masculino y femenino.

«*El padre*, es el jefe y consejero [...] generalmente es el que enseña en términos de instrucción a sus hijos, les explica los adelantos técnicos, los recursos naturales, etc. Es el que lucha y trabaja en el exterior para dar alimento a sus hijos y es la cabeza pensante de la familia. *La madre*, es el centro de la familia, su símbolo y su eje. Es la que proporciona más protección, amor y consuelo que cualquier otra persona dentro o fuera de la familia. Es síntesis de amor, sacrificio y santidad. Es un ser doméstico porque está constantemente ocupándose de la casa y de los hijos»¹⁶¹

Como hemos dicho, el sistema escolar en el Perú –en nombre de la sociedad– no solo hizo posible la distancia e incomunicación entre mujeres y varones, sino que concedió injustamente mayores ventajas y oportunidades a estos.

«La postergación de la mujer con relación al hombre en términos de acceso al sistema escolar, se presenta en todos los niveles de la educación. Así tenemos que según el censo escolar de 1970, en el nivel primario de un total de 2.488.396 estudiantes solo el 46,01% son mujeres y el 53,99% varones; en el nivel secundario de un total de 574.316 estudiantes el 40,80% son mujeres y el 59,20% varones; en el nivel superior de acuerdo a los datos proporcionados por la Oficina de Estadística del CONUP, en 1970 se matriculó un total de ciento ocho mil doscientos cincuenticinco estudiantes (108.255) de los cuales sólo el 30,34% corresponde a las mujeres y el 69,66% a varones»¹⁶².

La escuela en el Perú, en nombre de la sociedad en general, ha concedido injustamente las ventajas y oportunidades solo a los varones, y ha hecho posible la incomunicación y la distancia entre varones y mujeres.

Con el devenir de las épocas llegó el mensaje heterodoxo y rupturista de la llamada “década prodigiosa” y con esta llegaron al Perú, a finales de los años 60, las primeras manifestaciones de la corriente feminista, que tuvieron eco en la Comisión de Reforma Educativa, aunque es necesario decir, a manera de denuncia, que en el equipo directivo de esta Comisión no estuvo incorporada ninguna mujer. La Comisión, atendiendo a los postulados de la educación de adultos y al avance del Derecho Constitucional en algunos países del contexto, se implicó en algunas reivindicaciones importantes del feminismo peruano, reconociendo la capacidad de las mujeres de participar en la vida activa del país con la misma capacidad jurídica que los varones.

El artículo 11º de esta Ley de Educación les otorgó a las mujeres el reconocimiento necesario para el acceso a las distintas oportunidades educacionales y de realización socio-profesional. Y al revalorizar el papel importante de las mujeres en la creación de una mejor forma de vida en el país, la Ley General de Educación, superando los prejuicios y estereotipos impuestos por la influencia educativa y

¹⁶¹ Boggio, A. y otros, (1973:33)

¹⁶² Ministerio de Educación – Oficina Sectorial de Planificación, doc.cit, p.23

confesional, implantó la coeducación o educación mixta, de la cual en el Perú solo se habían dado antes algunos intentos débiles y aislados. Con la coeducación no solo se tendía a reeducar a los varones en los parámetros de una nueva sociedad, con mentalidad actualizada e igualitaria, sino también a educar a ambos géneros en la cooperación, la complementación, la confianza y el respeto recíproco, inculcando en las mujeres la certeza de su indiscutible valor social y humano.

CAPÍTULO 4
LA REFORMA EDUCATIVA: ETAPA DE APLICACIÓN

CAPÍTULO 4

LA REFORMA EDUCATIVA: ETAPA DE APLICACIÓN

DE LA PROMULGACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN A LA FINALIZACIÓN DE LA 1ª FASE DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA

Durante el período comprendido entre marzo de 1972 y mediados del año 1975, el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada puso en marcha lo esencial del proyecto de Reforma Educativa que la Comisión presidida por Barrantes Revoredo había venido preparando desde noviembre de 1969. El trienio que transcurrió entre la promulgación de la Ley General de Educación N° 19326 y la oficialización del quechua como una de las lenguas del Estado, mediante el Decreto Ley N° 21156 en mayo de 1975, es la etapa en la cual la Reforma Educativa cobró un impulso ascendente.

En este período se produjo en el Perú un conjunto de hechos en materia de educación y de política general, con una gravitación determinante en el rumbo de la Reforma Educativa y de *la Revolución* conducida por Velasco Alvarado. Así tenemos que en 1972, aparte de dictarse la mencionada Ley de Educación, se fundó el nunca bien recibido Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP). En 1973 se manifestaron por primera vez las señales de la enfermedad irreversible del General Velasco, y se dejaron sentir en el país los efectos de la crisis económica internacional de ese año. En 1974 entró en vigor la Ley de la Propiedad Social como sustento legal de la base económica de la vía peruana al socialismo, y en julio de ese mismo año el Gobierno le expropió a la oligarquía tradicional los grandes periódicos de circulación nacional, con el argumento de que éstos serían entregados a los trabajadores de los distintos sectores de la producción, incluyendo a los trabajadores de la enseñanza. Y en 1975, el Ejecutivo acordó la oficialización del quechua, la lengua nativa heredada del Imperio Incaico y extendida a lo largo de la geografía andina; siendo el hecho histórico de mayor impacto nacional el derrocamiento del Presidente Velasco Alvarado por un golpe de Estado encabezado, el 29 de agosto, por el Primer Ministro de aquel entonces, General Francisco Morales Bermúdez. Con esta etapa ascendente de aplicación de la Reforma Educativa coincidió el tramo final del impulso transformador de la llamada *Revolución Peruana*. Se trata de una etapa que podríamos dividirla en: período comprendido entre la promulgación de la Ley de Reforma Agraria, en junio de 1969, y la aparición de la dolencia del Presidente de la República, en 1973; después de esta contingencia se produjo una declinación, y hasta una distorsión, del proceso de cambios hasta llegar a la destitución del líder y conductor.

En el intervalo comprendido entre la promulgación de la Ley General de

Educación y mediados del año 1975 se pusieron en marcha varias medidas que arrojaron como resultado el perfil y las señas de identidad de esta Reforma Educativa, la misma que, a nuestro juicio, fue todo un acontecimiento en la historia de la educación peruana del siglo XX. Casi todo lo que contenían el Informe General y la Ley se llevó a la práctica durante este complicado trienio¹, dejándose de lado a la Universidad y al conjunto del magisterio, ámbitos a los que la voluntad política de los gobernantes no hizo nada por llegar. De manera especial debemos destacar que al comienzo de este trienio el impulso político que le dio sustento al proyecto de reformar la educación aún estaba intacto, pues los militares progresistas que rodearon con mayor proximidad a Velasco Alvarado desde el golpe de Estado de 1968 seguían ocupando posiciones relevantes en la toma de decisiones, y al frente del Consejo Superior de Educación –que le dictaba al Ministro la política educacional del país– se encontraba la figura intelectual y docente de Augusto Salazar Bondy. No obstante, las dificultades de este período fueron muy manifiestas, porque el entusiasmo o la exaltación de los que apostaban por avanzar no era suficiente. *La Revolución*, por su lado izquierdo, seguía estando desafiada y descalificada por los pequeños partidos y organizaciones sociales (rurales y urbanas) del entorno de la ultraizquierda, al cual pertenecía el SUTEP; en tanto que por el flanco derecho, el consorcio de los poderosos colegios privados, que no dejó de buscar pretextos (ideológicos y pedagógicos)² para el enfrentamiento, y la prensa conservadora no perdonaron la definición ideológica en favor de los pobres y sin concesiones a los poderosos, marcada sin ambages por el Ministro Carpio Becerra³ en una reunión de la UNESCO en Caracas, con un discurso que no dejaba dudas sobre la preponderancia de los militares y civiles progresistas en la conducción de la política educacional del GRFA.

Por lo demás, y sin desconocer su invariable tendencia autoritaria, el contradictorio Gobierno Revolucionario durante este período de plenitud del proyecto transformador supo mantener un discurso de inclinación izquierdista, una política económica no revolucionaria pero con marcado sentido de redistribución social, y una actitud muchas veces condescendiente con las reivindicaciones e iniciativas populares sobre las que quiso ejercer todo el control a través del

¹ En estos agitados tres años se produjeron invasiones de tierras en la zona andina, saqueo de la ciudad de Lima y disturbios callejeros, huelgas en varios puntos del país, expropiación de los periódicos de circulación nacional, deportación de personajes de la vida pública, etc.

² Entre los pretextos que más siguieron esgrimiendo los grupos conservadores para combatir la Reforma Educativa tenemos: el laicismo y la no referencia a Dios en el modelo educativo elaborado por la Comisión Barrantes, la temida y nunca realizada eliminación de la religión católica y de los idiomas extranjeros en los planes de estudios de la escolaridad reformada, la implantación de la enseñanza del quechua en la educación oficial, la coeducación, la regulación y control estatal de la entidades extranjeras colaboradoras en actividades educativas, y el impedimento de personas extranjeras a ocupar la dirección de los colegios privados.

³ Carpio Becerra, A., “Discurso en la Reunión de Ministros de Educación convocada por la UNESCO en Caracas, 1972”, en *Educación* N°9, año III, julio 1972, pp.84-86

SINAMOS y las organizaciones sociales⁴ que le eran afines. El testimonio de uno de los ministros de Velasco de aquella época, es muy revelador:

«El gobierno de facto no quiso nada de luchas. Lo que quiso es que todos aceptasen sin dudas ni murmuraciones. En el gobierno querían que todos aceptaran las ideas que teníamos; que las aceptaran de buena fe, porque nosotros trabajábamos de buena fe»⁵.

Indudablemente, en la política educacional se notó en esta etapa la voluntad de imprimirle a la Reforma Educativa un acentuado sentido social en sintonía con las principales demandas de las clases populares y con la necesidad de cohesionar una nación desintegrada.

El inicio de la Operación ALFIN (Alfabetización Integral), la expansión de la enseñanza en las zonas, empresas y otras entidades creadas por la Reforma Agraria (SAIS o Sociedades Agrícolas de Interés Social, CAP o Cooperativas Agrarias de Producción, Comunidades Indígenas, etc.), la implantación progresiva de los Núcleos Educativos Comunales como nueva forma de organización y socialización de los servicios educativos escolares, los Programas Educativos para las Áreas Rurales, los CECAPE o Centros de Capacitación Profesional Extraordinaria, los Programas de Teleducación, dieron muestra fehaciente de uno de los rasgos característicos de esta Reforma Educativa: su sentido social, su voluntad de llegar preferentemente a los sectores populares.

Como todo el conjunto de reformas del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada se orientaba, según el discurso oficial, a la creación de un hombre nuevo en una sociedad nueva basada en el trabajo y en la participación plena de la sociedad, la Reforma Educativa, atendiendo al dato de que hasta 1971 los alumnos elegían en un 81% la secundaria común y solo en un 19% la secundaria técnica, inició en 1972 la fusión de ambas modalidades en lo que se denominó Educación Básica, con una tendencia a fortalecer la formación profesional en los Centros de Educación Básica Laboral y en los de Calificación Extraordinaria, así como también en las Escuelas Superiores de Educación Profesional, que se crearon desde 1975. Y como, a su vez, el postulado de la participación social autónoma también exigía ser llevado a la práctica, el Gobierno de Velasco recibió con beneplácito la experiencia piloto de autogestión de servicios educacionales en la Comunidad Urbana Autogestionaria de Villa el Salvador, en la periferia sur de Lima, e igualmente el Convenio suscrito por el Ministerio de Educación con la Confederación Nacional Agraria, obligándose ambas partes a la ejecución de programas de formación e instrucción requeridos por esta organización campesina surgida de la Reforma Agraria. Sin embargo, y como

⁴ Las más conocidas, entre las que apoyaban al Gobierno, eran: la FENTEP (Federación Nacional de Trabajadores de la Educación Peruana), la CGTP (Central General de Trabajadores Peruanos), la CTRP (Central de Trabajadores de la Revolución Peruana), la CNA (Confederación Nacional Agraria), la CONACI (Confederación Nacional de Comunidades Industriales); se incluye también al MLR (Movimiento Laboral Revolucionario), el SERP (Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana).

⁵ Dellepiani Ocampo, J., entrevista cit., 26/06/1982

veremos más adelante, el equipo gobernante no mostró ningún acierto para afrontar la corriente participacionista que no le era afín o manejable, porque se impuso en su conductor y demás miembros el sentido autoritario, creyéndose con derecho a tratar a los ciudadanos como súbditos o subalternos; los casos más notables denunciados por la prensa de esa época se dieron, de una parte, en el rechazo que, en agosto de 1972, hizo público el Jefe del COAP, General José Graham Hurtado, al Proyecto de Estatuto de la Universidad Peruana, elaborado por la Comisión Estatutaria Universitaria en aplicación de uno de los artículos de la Ley General de Educación; y , por otra parte, en la interferencia y persecución permanente contra la gestión del órgano directivo de la Cooperativa Magisterial, que fue creada por el Ministerio de Educación, en 1973, en el marco de la política social a favor de los maestros.

El período de aplicación y mayor desarrollo de la Reforma Educativa, 1972-1975, coincidió con el momento más intenso de la lucha social y el enfrentamiento político de las organizaciones representativas de las clases populares, en un esfuerzo de toma de conciencia por parte de éstas para conseguir presencia y protagonismo en la vida pública, en defensa de sus intereses. Esta incursión tan contundente y organizada de los sectores de base de la sociedad no había sucedido antes en la historia peruana. Sin duda, la Reforma Educativa, con su constructo ideológico y su mensaje politizado, contribuyó a este despertar colectivo y popular, complementados por las mejores condiciones económicas, sociales y culturales que prometió crear *la Revolución* para el Perú de ese entonces y del futuro. El hecho histórico a resaltar es la inflexión que se produjo: una vez eliminada la oligarquía agraria tradicional, a partir de la reforma de la educación y de todas las demás del Gobierno encabezado por Velasco Alvarado, hizo su aparición una nueva corriente de energía social muy extendida y de signo popular⁶, que contribuyó a la nueva configuración sociológica peruana.

Al Ministro de Educación, General Carpio Becerra, le tocó un período de gestión política que llegó hasta finales de 1974. Fue para él todo un reto, porque tuvo que abrirle camino a una reforma audaz e incomprensida, y porque se enfrentó a amenazas y escollos que a la postre afectaron al rumbo y al espíritu de la Reforma Educativa: el recorte de los recursos presupuestarios como consecuencia de la crisis económica internacional, la mediatización del Presidente Velasco por efecto de su enfermedad, las dudas e incertidumbre sobre la organización política de *la Revolución*, el ocaso y desplazamiento progresivo de los militares progresistas que prestaron su respaldo al proyecto de reformar la educación, la aparición influyente de un grupo anticomunista conformado por algunos ministros y conocido como La Misión⁷, que desde 1973 fue ganando terreno para paralizar el proceso nacional de

⁶ Tovar, T., (1985:59,65,66)

⁷ La Misión era un grupo de ministros y, a la vez, se constituyó como una tendencia abiertamente **(continúa)**

transformación. Fue por primera vez que durante este período se resquebrajó la unidad del Gobierno de la Fuerza Armada con motivo del enfrentamiento, en defensa de los sectores conservadores de oposición, que desató dentro del Ejecutivo el Vicealmirante Luis Vargas Caballero, Ministro de Marina, con el acompañamiento del diario *El Comercio*, en mayo de 1974.

Y fue al Ministro de Educación, Carpio Becerra, al que le correspondió iniciar la implantación de los distintos niveles, ciclos y modalidades del nuevo sistema de educación, lo mismo que la conversión progresiva de los planes de estudios de la etapa anterior a los nuevos planes y lineamientos marcados por la Reforma Educativa. En este período se pusieron en marcha las modalidades educativas con gran proyección social: EBL o Educación Básica Laboral, EE o Extensión Educativa, ALFIN o Alfabetización Integral y programas para las familias en el marco de la EI o Educación Inicial. Como la educación reformada necesitaba entrar en nuevos espacios, donde no había operado la educación de épocas anteriores, a partir de 1972 se fueron creando, con cargo al Presupuesto de la República, el INC o Instituto Nacional de Cultura, el INIDE o Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, el INTEL o Instituto de Teleducación, el INRED o Instituto Nacional de Recreación, Educación y Deportes, y el INABEC o Instituto Nacional de Becas. Con este mismo Ministro se inició el funcionamiento y expansión de los NEC o Núcleos Educativos Comunales, que constituyeron la base organizativa del sistema reformado.

Desde la gestión de Carpio Becerra también tuvo lugar el uso de la radio y la televisión con fines educativos, decidiéndose que a través de estos medios de gran alcance no solo se debía difundir y explicar los fines de la Reforma Educativa, sino también desarrollar interesantes programas de enseñanza no escolarizada para elevar el nivel de información general y estimular la motivación de los pobladores. Y al Consejo Superior de Educación –con su primer Presidente, Augusto Salazar Bondy– le cupo un rol de la mayor importancia, en tanto órgano pensante y rector de la política educacional, con innegable y fuerte influencia en la política general de este Gobierno militar. Sobre el papel desempeñado por este ente colegiado

opuesta al ala progresista dentro del Gobierno, que apareció en 1973 e intentó hacerse fuerte a finales de 1974. Sus representantes más notables eran el Almirante Jiménez de Lucio (Ministro de Industria), el General Tantaleán Vanini (Ministro de Pesquería), General Richter Prada (Ministro del Interior), General Sala Orozco (Ministro de Trabajo) y General Zavaleta Rivera (Jefe del SINAMOS). Según Pease García, conforme se hacía más visible la crisis económica, en 1974, este grupo se fue convirtiendo en algo más que una tendencia, pues alcanzó una hegemonía que le permitió conseguir la preferencia de Velasco, alejando a este de los que fueron sus compañeros en el golpe de Estado de octubre de 1968. Como grupo autoritario anticomunista, alentó la persecución de aquellos que no compartían sus ideas y métodos de imposición violenta, acusándolos de elementos subversivos infiltrados en el campo de *la Revolución*. En ese sentido, promovió el uso de la represión contra los dirigentes y cuadros más activos del SUTEP y fomentó la desconfianza y la hostilidad contra las posiciones más avanzadas de la Reforma Educativa. Los ministros integrantes de La Misión estuvieron detrás del operativo mediante el cual se constituyó el progobiernista Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana (SERP), con el encargo de hacer proselitismo para quitarle espacios de actuación al sindicato mayoritario, el SUTEP.

pensante creado a propuesta de la Comisión Barrantes, nos ha dejado su testimonio el profesor Omar Zilbert, uno de los integrantes más autorizados de esta Comisión:

«[...] su función específica fue dirigir la Reforma Educativa, tanto desde el punto de vista doctrinario formulado en el Informe General, como en sus aspectos metodológicos y pedagógicos; con estas atribuciones se constituyó en el órgano dirigente más alto en cuanto a lo académico; su autoridad solo era superada por el Ministro, de quien el Consejo dependía administrativamente»⁸.

En contraposición a las medidas de aplicación y avance que se daban en el marco general de la Reforma Educativa, el autoritarismo del Gobierno militar, contrario al llamado a la participación social que éste insistentemente hacía, se vio enfrentado a una recia ola de protestas y agitación estudiantil –acompañadas por comunicados y pronunciamientos de algunas autoridades docentes universitarias– cuando el Ministerio de Educación recibió con desaire y a continuación decidió archivar, en septiembre de 1972, el Proyecto de Estatuto Universitario elaborado por primera vez, en forma conjunta, por los representantes de los profesores y alumnos de todas las universidades. Prácticamente, la Comisión Estatutaria que debatió y redactó este Proyecto en un ambiente de abierta confrontación política, exasperó al Gobierno al cumplir su cometido con total autonomía, sin someterse a los dictados e intereses del poder de turno. Por eso, una vez liquidado el Proyecto, la Universidad estuvo durante este tiempo sin una norma que la reglamentase en aplicación de las disposiciones ad-hoc contenidas en los correspondientes artículos de la Ley 19326.

Desde luego, en vista de que a un foco de contestación y rebeldía, como la Universidad, no pudo someterlo y acallarlo –a pesar de recurrir a la interlocución del CONUP como instrumento de control–, el Gobierno de la Fuerza Armada se empeñó en demostrar que la conducción política del Perú se podía realizar en un clima de orden y disciplina contando con las organizaciones sociales de base que le declaraban su reiterada lealtad. Con ese interés, desde el Ministerio del Interior y el SINAMOS se optó por la creación o, en otros casos, el auspicio de organizaciones de trabajadores interesadamente gobiernistas y dóciles, siendo el SERP y la FENTEP las que más se significaron en el ámbito educativo; en esta misma esfera de adhesión se situaron activos agentes del sindicalismo magisterial comprometidos con la línea de la CGTP. Y aunque agrupaciones de ocasión al servicio inmediato de *la Revolución* no tenían ningún arraigo, sin embargo, sirvieron a la estrategia gubernamental de intentar contrarrestar la hegemonía del SUTEP⁹ en circunstancias en las que era necesario contar con aliados “espontáneos” para minimizar la repercusión de la crisis económica y también de la crisis política que se manifestaba en las contradicciones del heterogéneo Poder Ejecutivo enfrentado a un escenario de

⁸ Zilbert, O., anexo a la carta enviada al autor de este trabajo, Lima, 04/06/1983

⁹ Valga como referencia el hecho de que, en 1973, el 82% de los profesores en Lima eligió democráticamente a los candidatos del SUTEP para hacerse cargo de la gestión de la Cooperativa de Servicios Magisteriales.

desencuentros y conflictos con el gremio magisterial¹⁰ y con vastos sectores del proletariado. Evidentemente, el resultado de esta división y profundo malestar de los trabajadores de la educación se dejó sentir negativamente en la aplicación y desarrollo de la Reforma Educativa. Aunque sea un hecho episódico, pero no está demás dejar testimonio de que el Presidente de la República, atacado de impaciencia, llegó a excederse hasta perder la formalidad y los modos en un encuentro directo que mantuvo en 1974 con el líder nacional del SUTEP, profesor Horacio Zevallos¹¹, al comprobar la imposibilidad de contar con la colaboración de la mayoría magisterial y la firmeza con la que los dirigentes sindicales del profesorado defendían sus reivindicaciones.

Finalmente, diremos que toda medida de cambio estructural en la sociedad —y en este caso, la Reforma Educativa— requiere de un soporte y un compromiso, o sea, de una voluntad política que le asegure estabilidad y continuidad a mediano y largo plazo, si de verdad se esperan resultados de dicha medida. Empero, esto no fue posible con la reforma que nos ocupa. El novedoso y audaz proyecto de reforma de la educación iniciado durante la primera fase del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, a partir de 1974-1975 empezó a dar muestras de desaceleración o pérdida del impulso inicial. El relevo, por imperativo de las normas y usos castrenses, de algunos militares de alto rango identificados con el espíritu progresista de esta Reforma Educativa, afectó al desarrollo y rumbo que ésta tomó desde mediados de los años 70 del siglo pasado. A este punto débil e irremediable, que atentaba contra la cohesión y fortaleza del equipo que puso en marcha *la Revolución Peruana*, se añadieron los efectos paralizantes de la crisis económica internacional de 1973, que hizo impacto en una economía débil y dependiente, como la peruana; así, una muestra de este efecto lo tenemos en el dato de que la inversión en educación del 29,71% del gasto público total, en 1973, descendió al 26,24%, en 1974. Este mismo año, a pesar de la ideología humanista que profesaba el Gobierno militar peruano, éste gastó más recursos en renovación y modernización del armamento, atento a que las condiciones geopolíticas en el sur de América habían sufrido una profunda transformación desde el golpe de Estado en Chile.

Gracias a que la tendencia antioligárquica de *la Revolución* aún se mantenía

¹⁰ La denuncia del sindicato magisterial mayoritario era constante: profesores amenazados o sometidos a despido y otras sanciones, dirigentes de los maestros recluidos en inhóspitos centros penitenciarios, aumentos salariales que solo satisfacían a los conformistas, incumplimiento del compromiso de dictar la Ley del Docente, voluntad del Gobierno de no dialogar en buenos términos, sino de tratar estos asuntos como problema policial y de aplicación severa del Código Penal.

¹¹ «Yo creo que el Gobierno se equivocó con respecto al magisterio. Éste había sido postergado por muchos años; realmente lo que ganaba era una miseria; la mayoría de los maestros tenían que trabajar en otras partes. Y en vez de elevarles el sueldo, quisieron contentarlos con una Ley del Magisterio. El Gobierno no veía bien a este sindicato. Y a pesar de que existía de hecho, no lo reconoció. Velasco discutió en malos términos con Horacio Zevallos, el líder, y lo echó del Palacio —sede del Gobierno— en 1974» En Dellepiani Ocampo, J., entrevista cit., 26/06/1982.

activa, aunque decreciente, en julio de 1974 el Gobierno llegó a dictar una medida de gran impacto político-social interno, con mucha repercusión entre los demás Gobiernos y órganos de prensa del continente americano. Una medida muy polémica y repudiada por los grupos de poder (nacional y externo), a la que sus autores y responsables vincularon, en buena parte, con la aplicación y socialización de la Reforma Educativa; nos estamos refiriendo a la expropiación de los periódicos –y algunas emisoras de radio– de difusión nacional, que eran el bastión de los conservadores para combatir el proyecto transformador del Gobierno de Velasco. La prensa expropiada, según los autores de esta insólita operación política, debía ser transferida a los trabajadores de los distintos sectores de la economía y de la actividad del país, siendo, por supuesto, los trabajadores de la educación los destinatarios de uno de los periódicos (*Expreso*); y todos los nominales nuevos dueños recibieron el encargo de hacer de los medios de prensa auténticos instrumentos al servicio de la nueva cultura nacional y de la nueva conciencia social, que el proceso *revolucionario* se proponía crear.

Gracias también a que las energías del Gobierno conducido por Velasco, en su año final, no se habían extinguido totalmente, el último paso que se dio en concordancia con el nuevo espíritu traído por la Reforma Educativa, fue el reconocimiento por Decreto-Ley Nº 21156 del quechua como una de las dos lenguas oficiales del Estado, con respeto y atención por parte de éste a las demás lenguas nativas usadas por la nación. Esto sucedió en mayo de 1975, tres meses antes del derrocamiento del Presidente Juan Velasco Alvarado por su Primer Ministro, el General Francisco Morales Bermúdez. El Decreto-Ley equiparaba, como lengua oficial de la República peruana, al quechua con el castellano, estableciendo que la nueva educación se impartiese a los grupos nativos andinos en su lengua materna, sin violentar la personalidad cultural y la sensibilidad de los mismos; esta nueva norma, esperada durante largo tiempo no solo por los indigenistas, expresaba «la voluntad política de integrar la nacionalidad, de superar las formas semicolonias de dominación interna, de cancelar la dominación oligárquica [...]»¹².

4.1 UNA REFORMA EDUCATIVA CON ESPECIAL ATENCIÓN A LOS SECTORES POPULARES

El problema social es la constante que el Perú no ha resuelto desde su fundación como Estado independiente, en 1821. Una línea divisoria muy clara separa en dos a este país situado en la órbita del subdesarrollo: los menos, que tienen mucho (riqueza material, poder, oportunidades, bienes culturales), y la inmensa mayoría, que tiene poco o no tiene ni lo indispensable. Las leyes y políticas

¹² Pease García, H., “Introducción”, en *Perú 1975 Cronología Política*, tomo IV, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO), Lima, 1977, p.XII.

educacionales de los gobiernos anteriores no partieron de esta realidad radical, ni nunca tomaron en cuenta los intereses y aspiraciones legítimas de la mayoría social. El Gobierno del Mariscal Ramón Castilla, a mediados del siglo XIX, podría ser considerado un hito singular y lejano, pero no tuvo continuadores ni fue más allá de algunas medidas aisladas.

Las leyes, incluidas las de educación, y las decisiones durante el siglo XX fueron dictadas en nombre de intereses y privilegios de minorías dominantes sin arraigo nacional. «Proyectos en su mayoría elaborados por una persona, un político, un profesor mediocre que sobrepuso sus propios intereses y hasta inquinas personales. Fueron leyes nacidas muertas»¹³, según la opinión de Luis Valcárcel. Concretamente, en el campo de la educación, ya sea la Ley Orgánica de Enseñanza de 1920, lo mismo que la Ley Orgánica de Educación de 1941, o el Plan Nacional de Educación de 1951, en todos estos casos el planteamiento y la visión respondieron tan solo a la necesidad de modernizar la estructura administrativa y dotar de mayor calidad pedagógica a la enseñanza en las escuelas y colegios, los cuales no estuvieron al alcance de la mayoría de los peruanos. Es decir, en el Perú la tendencia dominante fue prestar atención a la educación formal, minoritaria e institucionalizada, y ocuparse de su mejora, dejando inalterados el fracaso y la frustración en la base de la estructura social, o sea, en las clases populares. Esta realidad desigual e injusta llevó al profesor Castillo Ríos, integrante de la Comisión Barrantes, a sostener que «la educación formal en el Perú se equivocó, pues, de país»¹⁴.

El divorcio entre la educación y las condiciones de vida de la mayoría de la población era tan manifiesto, que por muchos esfuerzos realizados por el Estado en las décadas de los 50 y 60 del siglo pasado para atender la creciente demanda de matrícula escolar, los resultados del sistema educacional fueron francamente desalentadores. Tan desalentadores que, inclusive, en el decenio previo a esta Reforma Educativa, el objetivo que inspiraba la política educacional era: educación para el desarrollo. Pero esta concepción del desarrollo no suponía la alteración de las bases sociales y económicas del sistema imperante, sino tan solo el impulso a los rendimientos y expansión del aparato económico de producción de bienes y servicios, sin la inclusión sustancial de las clases populares al bienestar y a los nuevos espacios del poder.

En cambio, con el advenimiento de la doctrina de la CEPAL y el pensamiento de algunos científicos sociales sobre la dependencia de América Latina, se produjo una modificación de aquella temprana concepción del desarrollo; al darse esta modificación, lo importante no estaba únicamente en aumentar la producción y la productividad, sino también en erradicar las más degradantes formas de pobreza y

¹³ Valcárcel, L.E., opinión sobre la Ley General de Educación, en *Oiga*, 30/03/1972, p.5.

¹⁴ Castillo Ríos, C., "Centralismo y no participación", en *La República*, 25/01/1993, p.18

atraso, si previamente se cambiaban las bases económicas y las relaciones de poder en la sociedad.

De acuerdo con esta nueva concepción, la educación no podía seguir estando desligada de su base económica y social. Reformar la educación, esta vez, no podía consistir solamente en renovar la administración educacional, ni en mejorar y ampliar las instalaciones y equipos de uso escolar –recordemos la prioridad que tuvieron en la política educacional de los Gobiernos de Odría y Belaúnde–, ni en poner al día los métodos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, ni tampoco en retocar actualizando los programas de estudios en las escuelas, colegios e institutos. Porque, en lo esencial, había que resolver un problema de justicia, de radical desigualdad económico-social; había que tomar en serio los derechos de todos los peruanos, poniendo la acción del Estado al servicio de la mayoría de la nación, esto es, de los desfavorecidos.

De la necesidad de reformar la educación nacional, consideramos que no había dudas; pero el nuevo sistema, incluida su filosofía, que el Perú necesitaba, no debía ser un sistema anclado en trasnochadas y emotivas declaraciones de amor a patria, como, por ejemplo, en la época del Presidente Odría. El país necesitaba una nueva forma de entender, organizar y gestionar la educación, que partiera de la evaluación de su recorrido histórico durante el período republicano y que, a la vez, se basara en el estudio e interpretación correcta de la realidad nacional, atendiendo a la imperiosa necesidad de poner las instituciones del Estado, la política y los avances de la cultura universal al servicio de las clases dominadas y grupos excluidos, que siempre vivieron en la pobreza, la ignorancia y otras manifestaciones del subdesarrollo.

La Reforma Educativa que formalmente comenzó en marzo de 1972, entendió que era necesario revolucionar el estado de cosas imperante en el Perú. Desde el nuevo Estado de ancha base social que *la Revolución* pretendía crear, era prioritario atender integralmente a los sectores vulnerables más pauperizados de la sociedad peruana: las comunidades aborígenes andinas y amazónicas, los campesinos sin tierra y los flamantes beneficiarios de la Reforma Agraria, los pobladores urbano-marginales, los analfabetos del campo y la ciudad, etc., debiendo ser incluidos también en estos grupos los niños de las familias pobres y desintegradas, que siempre han formado parte de la población económicamente activa del país.

Todos estos colectivos estuvieron, desde siempre, excluidos del sistema de poder nacional y de los beneficios del progreso. Los niveles de mando y de prestigio social, desde la fundación del Estado, fueron ocupados por los blancos y mestizos, los titulados universitarios, los rentistas, los propietarios de las grandes extensiones de tierras, los ilustrados e intelectuales, las cúpulas de las organizaciones políticas, los varones adultos (nunca las mujeres ni los jóvenes). Todos éstos han sido los que

han controlado las instituciones de la sociedad y el Estado, marcando las tendencias y el rumbo de las mismas. En ese contexto, la escuela siempre actuó como un mecanismo eficaz de reproducción del sistema, de sus valores y fundamentos. El derecho a la educación nunca había estado asegurado para las clases populares. Las aulas no estuvieron abiertas a toda la sociedad peruana, sino únicamente a los beneficiarios directos de un proceso social basado en el privilegio, la discriminación y la desigualdad.

Como respuesta a esta realidad histórica peruana, la Reforma Educativa de 1972 creó un nuevo sistema con un conjunto de modalidades, líneas de acción educativa y social, y programas escolarizados y no escolarizados con la mirada puesta principalmente en los sectores populares, debidamente coordinados y enlazados para que en todos ellos, en sacrificados horarios vespertinos y nocturnos, los que no habían realizado a tiempo su etapa de escolaridad, pudieran encontrar las posibilidades y las condiciones –pedagógicas, administrativas y sociales– más flexibles y favorables para completar su formación hasta poder alcanzar el nivel más alto del nuevo sistema de educación, o sea, el nivel superior. A este propósito –concordante con el enunciado de la Conferencia de Caracas, de 1971, de “EDUCACIÓN PARA TODOS” – respondieron la Operación de Alfabetización Integral (ALFIN), la Educación de Adultos, la Educación Básica Laboral (EBL) y Calificación, los Programas Educativos de las Áreas Rurales (PEAR), los Centros de Calificación Profesional Extraordinaria (CECAPE), la Extensión Educativa, la Teleducación, los Programas de Educación no Formal, la implantación de la coeducación o educación mixta en todos los niveles y modalidades, el ciclo de Educación Inicial para nivelar a todos los niños antes de iniciar su escolaridad, etc.

Pero los autores de la Reforma Educativa, presididos por Barrantes, no alentaban una política educacional de corte populista ni paternalista que se hubiera conformado con la integración pasiva y subordinada de los sectores populares en condiciones de servidumbre y explotación¹⁵. Por eso, el sistema de educación reformado por la Ley 19326 echó mano a una de las aportaciones de Paulo Freire: la concientización como herramienta política y pedagógica de esclarecimiento y crítica frente al sistema social tradicionalmente dominante. Y como la educación de toda la historia anterior a esta Ley había contribuido a mantener el atraso y la exclusión de la mayoría social, según denunció Augusto Salazar Bondy en los primeros meses de la Comisión Barrantes (en mayo de 1970), la Reforma Educativa que empezó en 1972 no quiso ser una simple operación de retoque y paliativos, sino una cirugía profunda, una reestructuración de la organización educacional del Perú desde sus cimientos; un cambio educativo, en fin, que nació en un momento económico favorable, con

¹⁵ Esta posición la dejó claramente establecida el Ministro de Educación, Alfredo Carpio Becerra, en su discurso ante la XVII Conferencia Internacional de la UNESCO, en París, 24/10/1972. En *Educación*, N° 10, año IV, 1er trimestre 1973, pp.5-10.

crecimiento del PIB nacional por encima del 5%¹⁶ que permitió aumentar reorientando la inversión del Estado¹⁷ y el esfuerzo de la sociedad para ponerlos a tono con la imperiosa necesidad de atender preferentemente a las capas desfavorecidas de la sociedad. Además, ésta era una de las prioridades de las que hacía gala el líder de *la Revolución*.

A las capas populares, y no a las élites, debía estar destinada la mayor parte de los servicios educativos y actividades de promoción cultural. Si *la Revolución* pretendía legitimarse democratizando la sociedad, la educación y la cultura, debía ocuparse de los problemas más críticos que estaban en la base de la pirámide social; es decir, que eran problemas que afectaba bruscamente a “los de abajo”. Con la presidencia de Velasco Alvarado, por primera vez en el país un gobierno asumió el problema de la pobreza y el atraso de la mayoría nacional, un problema que castigaba con especial dureza a la población indígena de las comunidades con lengua quechua y aymara.

Los reformadores del equipo de Barrantes comprendieron y asumieron lúcidamente que el problema indígena, como problema básico y crucial de la nacionalidad, debía ser atendido y resuelto sin aplazamientos a través de medidas de política educacional indesligables de profundas reformas económico-sociales¹⁸ para que el Perú superase su realidad histórica, potencialmente explosiva por su condición de sociedad profundamente desigual, arcaica y fragmentada. En el Perú con el que se encontró el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, seguía teniendo vigencia lo que había sostenido González Prada en los primeros años del siglo XX:

«No se escribe pero se observa el axioma de que el indio no tiene derechos sino obligaciones [...] Nuestra forma de gobierno se reduce a una gran mentira, porque no merece llamarse república democrática un estado en que dos o tres millones de individuos viven fuera de la ley [...] Las autoridades políticas, lejos de apoyar a los débiles y pobres, ayudan casi siempre a ricos y fuertes»¹⁹.

Por eso, para apuntalar el gran objetivo nacional de democratizar la sociedad y llevar la educación y la cultura a las clases populares, la política educacional, desde la promulgación de la Ley General de Educación, recibió todo el aliento de la

¹⁶ Exposición al país del Ministro de Economía, Francisco Morales Bermúdez, *Oiga*, 30/03/1972, p.5

¹⁷ En los primeros cuatro años (1972, 1973, 1974 y 1975) de aplicación de la Reforma Educativa, el Estado destinó un promedio de 27,4% del gasto público a la educación nacional. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Sistema de Indicadores Socio-Económicos y Educativos, Perú 1986*, Madrid, 1986, p.SE/2/05

¹⁸ Manuel González Prada, clásico de la cultura peruana de finales del XIX y comienzos del XX, es un referente muy importante, cuyo mensaje no fue ajeno a los autores del planteamiento doctrinario de la Reforma Educativa. He aquí unas de sus opiniones más categóricas expresadas en su ensayo “NUESTROS INDIOS”: «Al que diga: la escuela, respondásele: la escuela y el pan. La cuestión del indio más que pedagógica, es económica, es social». En González Prada, M. *Horas de Lucha*, Editores Latinoamericanos, Lima, p.212.

¹⁹ Ibid, p.207

Comisión Barrantes, volcándose en atender las expectativas que *la Revolución* creaba en los trabajadores asalariados y demás sectores de base de la sociedad. El Ministro de Educación, al presentar oficialmente la Ley, en marzo de 1972, lo expresó claramente:

«Cumple a la educación la más alta y trascendental tarea de nuestro tiempo: liberar al hombre. Esta liberación no es una acción abstracta y evasiva: es una acción concreta y comprometida, sobre todo con los más pobres, que son también los que sufren todo el peso de la opresión»²⁰.

Los programas, modalidades de enseñanza, acuerdos intersectoriales y las líneas de acción educativa no escolarizada, al igual que las políticas sociales y de revaloración cultural del Gobierno militar en apoyo a la educación reformada; la Teleducación, la Extensión Educativa, la operación ALFIN, la oficialización y reforzamiento de las lenguas aborígenes, la educación bilingüe (castellano/quechua y castellano/aymara), la Educación Básica Laboral (EBL) y calificación para el trabajo, los Programas Educativos de las Áreas Rurales, los programas no escolarizados de Educación Inicial para los niños y su núcleo familiar, la revalorización del rol de las mujeres en la sociedad, la prohibición legal (artículo 320º de la Ley de Educación) de la educación privada como instrumento de discriminación social y de lucro, y otras medidas más, fueron puestas en marcha en el marco de la Reforma Educativa para favorecer directamente el derecho a la educación de todos los peruanos sin exclusiones.

Para la Comisión Barrantes, desde sus comienzos, estuvo claro que a los sectores más vulnerables de la sociedad peruana debía estar destinada la mayor parte de la inversión pública con fines educativos, amparada en la voluntad política y la garantía de los militares que, encabezados por Velasco, gobernaban el país. Por eso, la Ley General de Educación, en su artículo 10º, establecía un compromiso con los sectores populares que constituye uno de los rasgos más diferenciados y propios de esta Reforma Educativa: «El esfuerzo prioritario del Estado se orientará hacia los sectores sociales y las áreas geográficas desfavorecidos del país [...]». Era, pues, imperativo comenzar la tarea de ir nivelando por la base –por “los de abajo”– a una sociedad tan desequilibrada y tan injusta en el reparto de la riqueza, los servicios y otros beneficios del progreso. Porque, indudablemente, las clases media y alta demostraron, como en épocas anteriores, la diferencia abismal de sus posibilidades económicas mandando a sus hijos a los centros de educación formal en las ciudades principales: a las escuelas y colegios de pago, especialmente regentados por religiosos, y a las universidades privadas, que cobraban tarifas de enseñanza prohibitivas para las familias pobres.

Y para que las nuevas líneas y ofertas de enseñanza, más directamente relacionadas con la formación para el trabajo, estuviesen al alcance de aquellos que

²⁰ Carpio Becerra, A., “Nota Introductoria”, en Ministerio de Educación, ob.cit., marzo 1972, s/p.

el sistema tradicional había excluido e ignorado, a los jóvenes y adultos demandantes de estudios básicos el sistema educativo abierto y flexible que se implantó desde 1972 los exoneró de los engorrosos requisitos y de la rigidez de las formalidades vigentes en el sistema de educación anterior. En aras de dar oportunidades a los que antes no las habían tenido, los calendarios de estudios y calificación no podían constituir un factor de agobio para el educando, y el currículo debía adaptarse a la realidad y necesidades reales del estudiante; asimismo, al derogarse los límites de edad, los alumnos podían reincorporarse a sus estudios, retornar a éstos en caso de ausencia u optar por la autoeducación si no tenía posibilidades de asistir a las clases. Igualmente, la normativa administrativa del Ministerio de Educación estableció un régimen de evaluaciones y certificaciones acorde con las circunstancias del adulto con carga familiar y obligaciones laborales.

A todo este cambio, que buscaba la flexibilidad pedagógica y administrativa sin renunciar a la búsqueda del buen resultado social, se le quiso reforzar con una coordinación organizada de los distintos Ministerios y sectores de la actividad estatal con las organizaciones de los trabajadores y demás entidades o grupos no asalariados pero activos de la sociedad. Una coordinación que, de acuerdo con esta Ley, estaba promovida y articulada por los Núcleos Educativos Comunales (NEC) en sintonía con los órganos regionales y zonales de la administración educacional para detectar, diagnosticar y resolver en forma conjunta los problemas extraeducacionales de los colectivos sociales más desfavorecidos y, de ese modo, evitar que el derecho a la educación de esas personas se viera vulnerado y truncado. Por su proximidad e influencia directa en el proceso educativo de personas en condiciones de pobreza y pobreza extrema, los servicios comprendidos en dicha coordinación eran sanidad y salud, nutrición, vivienda, asistencia para la integración socio-cultural, orientación y protección jurídica de los derechos universales de las personas, recreación y, sin duda, empleo. No obstante, no podemos dejar de preguntarnos: ¿podía realmente educarse, sin el concurso de una política social duradera en el tiempo y de gran aliento, la mayoría de la población con una renta per-cápita por debajo de \$ 500 dólares al año?, ¿cómo pretender alcanzar la redención social y la dignificación efectiva de los más de 2 millones de analfabetos con tan solo enseñarles ocasionalmente a leer y escribir en lengua ajena, sin crearles conciencia de su verdadera realidad histórica y humana y sin poner a su alcance otros instrumentos para su liberación?.

Para sacar a la educación de su “torre de marfil” y ponerla al alcance de quienes, ni siquiera en el nivel elemental, nunca antes había gozado de este derecho, la Reforma Educativa concibió un conjunto de pasos en el ámbito de la educación popular que fueron la expresión del compromiso social y el aliento democrático de los reformadores. Desde la promulgación de la Ley 19326, y con el decidido impulso del Consejo Nacional de Educación presidido por Salazar Bondy, la política educacional se propuso otorgarle prioridad y su mayor apoyo a la educación

fundamental de los adultos, que la sociedad tradicional oligárquica había marginado. La Reforma quiso llegar, por los cauces más abiertos y desescolarizados, hasta los grupos más marginados de las regiones andina y amazónica, para alcanzar sus metas de redención social e integración nacional.

A continuación nos ocuparemos no sólo del programa de Alfabetización Integral, que se inicia en 1973, sino también de otras decisiones y medidas del Ministerio de Educación, encaminadas a la misma dirección: favorecer los derechos y aspiraciones de las capas populares, que vivían en la pobreza e, incluso, en condiciones de servidumbre.

4.1.1 OPERACIÓN ALFIN (Alfabetización Integral)

Como hemos dicho, al comenzar el año escolar de 1973, se dio inicio a la denominada Operación de Alfabetización Integral (ALFIN), uno de los programas más importantes del Gobierno del Presidente Velasco Alvarado estructurado para contribuir a la inclusión consciente en la vida social, económica y política del país, de dos y medio millones de peruanos adultos –en su gran mayoría, campesinos de lengua nativa– que no sabían leer ni escribir.

Antes de esta década se habían realizado campañas de Alfabetización Tradicional que no atacaron la raíz de este problema estructural, es decir, las condiciones de subdesarrollo del país. Las campañas anteriores, como la del Gobierno del Presidente Manuel Prado, sólo consistieron en enseñar mecánicamente a leer, escribir y contar, dentro de un esfuerzo tan artificial como inútil, porque rápidamente se olvidaba lo aprendido sin que el alfabetizando comprendiera las claves de su deprimida realidad cotidiana y las causas extraeducacionales (económicas y sociales) del analfabetismo. Al tratarse a éste como un problema únicamente de instrucción y de cultura, los analfabetos, enfrentados a las trabas de la pobreza y la explotación²¹ que los hacía olvidar el aprendizaje adquirido, recaían en la misma situación. De ahí que en un documento oficial del Ministerio de Educación se haya dicho:

“También se consideró como analfabeto a aquellas personas que tuvieron los primeros grados de escolaridad y que por falta de continuidad en sus estudios

²¹ El despacho del corresponsal en Cusco del diario limeño *El Comercio*, publicado por este periódico el 24/09/1974, nos releva de ahondar en el análisis y el comentario sobre el vínculo fuerte entre el analfabetismo y la explotación. El texto es el siguiente:

«En el Departamento del Cusco, de cada cinco personas solamente una sabe leer y escribir, según acusan las tristes estadísticas referentes a educación. Si asociamos tan sobrecogedora proporción de analfabetos en el Cusco –4 a 1– con el hecho de que esa región era una en las que la explotación del campesino colindaba con lo inverosímil –bajo el oprobioso régimen de trabajo de los “arrendires” y “allegados” se llegaba a pagar salarios de 40 centavos, por jornadas de sol a sol– se comprenderá que entre la ignorancia, entre el analfabetismo, la opresión y la explotación del hombre por el hombre en un trabajo casi esclavista, existe un firme nexo».

Este despacho periodístico está incompleto, y ha sido tomado del suplemento extraordinario del diario oficial *El Peruano*, editado en octubre de 1974, pp.11-12.

olvidaron los conocimientos de lectura y escritura básicamente”²².

Tampoco el modelo de Alfabetización Funcional, promovido por la UNESCO, fue para la Comisión de Educación de Adultos del Perú, el más indicado. Este modelo, de concepción desarrollista, cuya más extendida aplicación tuvo lugar en Brasil por obra del MOBRAL (Movimiento Brasileño de Alfabetización) de los años 70, consideraba la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo como «un componente integrado de procesos más amplios de formación»²³ en función de las necesidades de capacitación de mano de obra para el desarrollo industrial de ese país. Pero el tratamiento y explicación de los agudos problemas sociales no entraban en la concepción y estrategia de este modelo de alfabetización. Ni le brindaba a la población analfabeta el conocimiento de cuál era su lugar en la estructura social que lo alfabetizaba, ni cuáles eran las causas de la situación de atraso y explotación en la que vivía.

El modelo elegido por la Reforma Educativa fue la ALFABETIZACIÓN INTEGRAL, el cual respondía a una perspectiva ideológica nueva y distinta: la del sector progresista que en ese momento había en el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. En un proceso político de transformación nacional que, según sus ideólogos y conductores, quería eliminar la explotación, suprimir los privilegios hereditarios y construir una nueva sociedad desalienada y con justicia, lo más concordante fue optar por un modelo-síntesis que superara a los dos anteriores; un modelo de alfabetización más completo, al servicio no sólo de la preparación de mano de obra para el crecimiento económico, sino que también, y a la vez, contribuyese a la denuncia y liquidación del status quo. En suma, un modelo integral para la realización plena del poblador peruano y de la nación en su conjunto. A través de la Alfabetización Integral –según declaró el Director General de Educación Básica Laboral y Calificación, César Picón Espinoza–

“el alfabetizando tendrá oportunidad de una toma de conciencia respecto a su situación histórico-social, aprenderá a leer y escribir dentro de ese contexto, se capacitará para el trabajo productivo y social, experimentará la práctica viva de una democracia de participación plena, armonizará sus aptitudes y expectativas con las necesidades de su comunidad de base, laboral y nacional y mantendrá y fortalecerá las características socio culturales del medio en el que vive”²⁴.

Así, pues, la Operación ALFIN constituyó una forma completamente inédita de hacer frente al analfabetismo, distinta de las tradicionales campañas de alfabetización en el Perú, que sólo tomaban en cuenta la enseñanza, más o menos apresurada, de la lectura y la escritura, desligada por completo de las condiciones socioeconómicas que generaron tan alto número de analfabetos. Señalando la

²² Ministerio de Educación (Dirección Superior), *Informe sobre la Evaluación de la Reforma Educativa. Área: Alfabetización*, Lima, enero 1981, p.5

²³ *La experiencia brasileña de alfabetización de adultos – el MOBRAL*, UNESCO, París, 1974, p.18

²⁴ “Estampa”, suplemento dominical de *Expreso*, 08/04/1973, p.11.

diferencia sustancial de las anteriores experiencias alfabetizadoras con esta nueva concepción surgida en los años 70 –e influida por la experiencia de Paulo Freire con campesinos marginados del noroeste de Brasil–, Augusto Salazar Bondy lo expresó con claridad: “Es preciso hacer hincapié en que no se trata de una simple modificación del nombre. Se trata de un cambio en la raíz misma de la teoría y del método, de un nuevo concepto y una nueva praxis de la educación de adultos”²⁵.

Para la Reforma Educativa, paralelamente a la democratización del poder a través de la socialización de las fuentes de la economía, el elemento clave en la lucha integral contra el analfabetismo estaba situado en el plano superestructural: la toma de conciencia²⁶ que debían realizar las comunidades nativas de la Sierra y de la Selva, los demás campesinos del país y el resto de las capas populares sobre su verdadera realidad de grupos dominados y excluidos.

Por su alcance, ALFIN incorporó de pleno derecho, desde 1973, a los trabajadores agrícolas de las zonas de reforma agraria, a los de las comunidades laborales mineras, pesqueras e industriales, a las poblaciones de las fronteras y grupos amazónicos protegidos por el Decreto-Ley N°20653 de Promoción Agropecuaria, a las asociaciones de vecinos urbano marginales, así como también a los que no tenían una fuente de ocupación y de sustento.

Con esta Operación, la Reforma Educativa creó una poderosa herramienta al servicio de los sectores populares del Perú, para que se auto concientizaran, a través del diálogo, el ejercicio de la reflexión crítica, y el análisis situacional, el horizonte de liberación que el proceso de transformación nacional les abría; pero también para que pudieran comprender que el analfabetismo en el país, o sea, su analfabetismo, básicamente era un problema social antes que pedagógico.

Por tanto, si el proceso de transformación nacional debía suponer también un cambio cualitativo de la mentalidad de las clases dominadas, la concientización constituía un instrumento idóneo de acción pedagógica masiva, de gran significación por su compatibilidad con el espíritu liberador de la educación reformada por la Ley N° 19326. Porque una educación que no fuese concientizadora –según el Director de la Operación ALFIN, Alfonso Lizarzaburu– se convertía en una simple operación de adiestramiento, sin efectividad para poner al descubierto el sistema social imperante; y el Perú no estaba para seguir encubriéndolo. Con nuevos actores sociales, había entrado en los años 70 en una dinámica de confrontación de las clases populares con el statu quo. Había un gobierno autoritario; pero también había una presión desde abajo, que no se amilanaba, sino que, más bien, se dejaba sentir

²⁵ Salazar Bondy, A., “Hacia una Alfabetización Integral” (III), en *Expreso*, 17/12/1972, p.23.

²⁶ Según el Director de la Operación ALFIN (de 1972 a 1974), Alfonso Lizarzaburu, la toma de conciencia de los alfabetizandos, partiendo de situaciones concretas, debía seguir un esquema de cuatro fases: descripción de la situación, problematización, explicación y conclusiones.

por todo lado.

En este marco general debemos situar el comienzo de la Operación ALFIN, en abril de 1973. Su puesta en marcha coincidió con la etapa de iniciación y expansión del proyecto de Reforma Educativa, entre 1972 y 1975, si bien es cierto que a ALFIN se le mantuvo hasta 1976, pues a comienzos de 1977, con un Gobierno militar de distinto signo político, se le eliminó definitivamente.

Con una tasa de analfabetos (este concepto comprendía a personas mayores de 15 años de edad) del 27%, y siendo los índices más altos los que afectaban a la población en lengua materna vernácula²⁷, el proyecto peruano de alfabetización debió realizarse en las fases y áreas que marca el cuadro que se adjunta como anexo Nº10.

Sin embargo, este proyecto, según el Director de ALFIN, tan sólo cumplió sus dos primeras etapas:

- Etapa de preparación: desde septiembre de 1972 a marzo de 1973.
- Etapa de implementación: de abril de 1973 a mayo de 1974, con el nombre de Operación ALFIN; y de junio de 1974 a diciembre de 1976, con el nombre de Programa ALFIN.
- A partir de 1977, el Programa ALFIN fue liquidado definitivamente.

Algunos otros datos²⁸ del momento en que comenzó ALFIN son importantes para que tengamos una idea mejor del gran problema estructural, el analfabetismo, que siempre ha constituido uno de los mayores obstáculos para el desarrollo del Perú. En 1972²⁹, la población del área urbana tenía un promedio de escolarización de 5 años, frente a la del área rural, que sólo tenía una media de 2 años de escolarización. En el mismo año, el índice de alfabetización en Lima alcanzaba el 89,6%, en tanto que en el resto del país sólo llegaba al 60,7%. Asimismo, en la capital, el 90% de la población de 5 y más años de edad sabía leer y escribir, mientras que en el resto del país tan sólo sabía el 61%. Pero hay más. Como otra

²⁷ La población analfabeta estaba afincada mayoritariamente en los departamentos andinos del sur: Puno, Cusco, Apurímac, Ayacucho y Huancavelica.

Según datos estadísticos oficiales, la población analfabeta en lengua materna vernácula, en 1972 era de 1.752.600 personas.

En Ministerio de Educación, *Modelo Eduperú*, Lima, 1976, p.25.

²⁸ Los principales datos cuantitativos que nos han servido de orientación en este punto están contenidos en la publicación oficial del Ministerio de Educación, *Modelo Eduperú*, a la que ya hemos citado anteriormente.

²⁹ «Según datos del censo de 1972, el 28% de la población analfabeta se encuentra localizada en el área urbana y el 72% en el área rural, a pesar de la fuerte migración hacia las ciudades. De cada 100 analfabetos, 70 son mujeres. Mientras que en Lima, la ciudad capital se encontraba el mínimo de la población analfabeta (por departamento), es decir, el 6,7%, el máximo se hallaba en Apurímac (en la sierra sur), con un 65,8%. El 50,7% (1.516.800) de la población quechua (estimada en 3.015.000) era analfabeta, por oposición al 7,9% de analfabetos hispano-hablantes».

En Lizarzaburu, A., *La Formación de Promotores de Base en Programas de Alfabetización*, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1982, p.176.

expresión reveladora de estas asimetrías, señalaremos que entre los más jóvenes en Lima la cifra de alfabetismo era del 98% frente al 81,6% en provincias. Una distancia más grande separaba a los alfabetizados mayores de Lima en comparación con los mayores de provincias: el 87% correspondiente a los primeros, y el 36% a los segundos. Y eso sí, en todos los tramos de edades de la población adulta –desde los 15 años hasta los 40 y más años– el número de mujeres que no sabían leer ni escribir era 2,33 veces superior al de los varones, siendo este problema más acusado en el medio rural que en el urbano.

El proyecto de alfabetización, toda vez que fue concebido como una política estatal de inclusión social, estaba encuadrado dentro del Plan Nacional de Educación de Adultos, que ponía énfasis en la erradicación del analfabetismo y mantenía la sintonía con el “Plan del Perú 1971-1975”, aunque el Plan IMKA (plan de gobierno de la etapa presidida por Velasco Alvarado) no hizo ninguna referencia a la política de alfabetización. En tal sentido, ALFIN tenía un punto de partida y unas metas. El Ministerio de Educación le asignó un periodo de duración desde 1973 hasta 1980, año éste en que debía haberse alcanzado la erradicación total del analfabetismo de acuerdo a las cifras que a continuación se indican:

<u>Años</u>	<u>Metas previstas</u>
1973 – 1974	153.300 alfabetizados
1975 – 1976 – 1977	932.500 alfabetizados
1978 – 1979	772.400 alfabetizados
1980	330.900 alfabetizados

RECURSOS ECONÓMICOS ESTATALES DESTINADOS A ALFABETIZACIÓN	
<u>PERÍODO</u>	<u>CANTIDAD (en millones de Soles)</u>
1973 – 1974	192.277.600
1975 – 1976	289.277.600
1977	164.403.000
1978	154.696.200

* Cuadro elaborado con los datos aportados por Alfonso Lizarzaburu, en su libro antes citado, p.177.

La dependencia estatal encargada de regular, conducir, implementar y evaluar las actividades de alfabetización en todo el país fue la Unidad de Alfabetización Integral perteneciente a la Dirección General de Educación Básica Laboral y Calificación del Ministerio de Educación. La Unidad, para su mejor operatividad, creó órganos subordinados de ejecución regional y zonal; así pretendió llegar a los lugares más apartados del territorio nacional, aprovechando la cobertura progresiva de los Núcleos Educativos Comunes que se fueron creando desde 1972.

De acuerdo con la estrategia de ALFIN, las actividades de alfabetización estaban coordinadas con otros programas y actividades de desarrollo económico-social. Esta coordinación se hizo con centros mineros (con población hispano-hablante y quechua-hablantes) y pueblos jóvenes (pobladores urbano marginales); también con las Comunidades Nativas de la Selva, pero, especialmente y a través de convenios con las flamantes organizaciones campesinas pertenecientes a la Confederación Nacional Agraria, con las zonas de la reforma agraria³⁰.

¿Qué sectores, entidades oficiales e instituciones de la sociedad tuvieron participación en los servicios educativos de alfabetización? En primer lugar, los ministerios de Agricultura, Salud, Pesquería, Transportes y Comunicaciones, Interior, el SINAMOS, el SINADI (Sistema Nacional de Difusión) y la empresa minera estatal CENTROMIN. Además, algunas Regiones Militares pertenecientes al Ejército. Por otro lado, participaron universidades de Piura, Ica, Huánuco y Lima. Y, en tercer lugar, asociaciones gremiales de la pequeña industria y el comercio, organizaciones sindicales agrarias, algunas parroquias y grupos confesionales. En cambio, no brindaron ninguna colaboración la Banca ni las otras grandes entidades del empresariado privado que combatían todas las medidas de cambio dictadas por el Gobierno de Velasco Alvarado. Tampoco cooperaron la prensa escrita, ni la radio, ni la televisión³¹, quedando el sostenimiento de este programa de interés nacional a cargo únicamente del Presupuesto del Estado, sin verse reforzado con ningún impuesto especial para alfabetización.

Evidentemente, el trabajo de alfabetizar creaba la necesidad de contar con locales, mobiliario, cartillas de lectura adaptadas al medio específico de los alfabetizandos, tarjetas léxicas, cartillas de matemáticas, carteles y códigos de motivación, material didáctico para la alfabetización en lenguas nativas, etc. Asimismo, listados básicos de ocupaciones locales y regionales, guías de capacitación para el trabajo, juegos para decir algo a través del teatro. A la satisfacción de estas necesidades acudieron las distintas entidades estatales e instituciones de la sociedad que hemos mencionado. Para el dictado de las clases,

³⁰ Podríamos decir que, por varias de sus actuaciones, el CENCIRA (Centro Nacional de Capacitación e Investigación para la Reforma Agraria), un organismo del Ministerio de Agricultura creado por el proceso de transformación en el agro, en 1972, estuvo al servicio de la Educación de Adultos. De su Consejo Directivo formaba parte el Director General de Educación Básica Laboral/Educación para Adultos del Ministerio de Educación. Debiendo capacitar los cuadros técnicos y funcionariales de la Reforma Agraria, la educación no formal que a través del CENCIRA se impartía estaba destinada a los dirigentes de las empresas campesinas creadas por la Ley agraria de 1969 y a los trabajadores del campo en materias relacionadas con el desarrollo rural. Su tarea de investigación y capacitación se proyectaba, según su Director General, hacia el objetivo de lograr una nueva mentalidad que fuese paralela a la transformación del ordenamiento agrario.

³¹ La radio y la televisión estaban condenadas a tener muy escasa significación en la Operación ALFIN. No solamente porque no existía ninguna experiencia relevante y previa de habérseles dado este uso pedagógico en una campaña de alcance nacional, sino también porque el número de receptores, siendo aun de uso mayoritario en las ciudades, era muy reducido. En un país como el Perú, con una población de 15 millones y medio de personas, en 1975, había: 133 receptores de radio por cada 1.000 habitantes; y 39 de receptores de televisión por cada 1.000 habitantes.

En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (1986:SE/04/01 y sgte.)

por ejemplo, se utilizaron locales escolares y no escolares, estatales y privados. Procedentes de las universidades, hubo alumnos altruistas que cumplieron su trabajo sin recibir ninguna remuneración, al igual que otros voluntarios no universitarios. Y los medios de transporte fueron otra parte de la contribución de entidades y dependencias estatales que supieron sumar su apoyo a una tarea educativa y social desarrollada en todo el territorio nacional.

Por el espíritu de ALFIN, identificado plenamente con los intereses de los adultos que no habían ido a la escuela, se trató de forjar un ambiente de flexibilidad adecuado para la mejora de sus adversas condiciones de vida. Si el horizonte era concienciarlos, promoverlos e incluirlos como sujetos activos de ciudadanía, se tuvo muy en cuenta que vivían sometidos a las más diversas privaciones y carencias materiales y no materiales. Las inercias e influencias que lastraban y pesaban en el entorno de la población analfabeta, constituían un reto grande para el trabajo de los alfabetizadores en cuanto a la aplicación del método de Alfabetización Integral³². Por ello, las clases se dictaban en una franja horaria de 4 horas al día (durante los siete días de la semana), adaptadas al tiempo disponible de unas personas adultas sometidas a duras jornadas laborales o a la exigencia de atender las cargas familiares en el hogar. Y no pocos tenían que desplazarse con dificultad a ciertas distancias que originaban un notable desgaste físico, sin las suficientes compensaciones y estímulos necesarios para el buen rendimiento en el estudio.

El criterio oficial que se usó para declarar alfabetizado a un adulto participante, fue haber alcanzado por éste los objetivos pedagógicos correspondientes al 1er grado de estudios de Educación Básica Laboral. Para esto, los alfabetizandos debían superar previamente una prueba escrita —elaborada por los coordinadores y alfabetizadores, de acuerdo a la realidad de cada Zona socio-económica y geográfica— a fin de que demostrasen lo que habían logrado aprender e interiorizar.

Finalmente, a pesar de la voluntad política que el Gobierno decía haber puesto en juego en favor de este novedoso programa de educación popular, ambicioso y con intencionalidad política transformadora, sin embargo, la ejecución de ALFIN se fue encontrando en el camino con grandes y variadas dificultades, desde su inicio en 1973 hasta su eliminación total en la 2ª Fase del Gobierno militar³³, o

³² Por medio del método de Alfabetización Integral se promovía la toma de conciencia, realizada por el participante, de su realidad histórico-social; además se le inducía al aprendizaje de la lectura, la escritura y nociones de aritmética. El método también debía conducir al conocimiento y manejo de las posibilidades del ámbito ocupacional.

³³ El que fuera Director de la Unidad de Alfabetización Integral del Ministerio de Educación, Alfonso Lizarzaburu, en su libro ya mencionado, dice: «La experiencia de la Operación ALFIN se frustró definitivamente en marzo de 1977». Desde este año, las personas analfabetas pasaron a ser atendidas por los Programas del 1er Grado de Educación Básica Laboral, dentro de una estrategia absolutamente diferente de la de ALFIN, muy lejos de los objetivos y fines con que se inició la Reforma Educativa, en 1972. A partir de 1977 se dejó de lado la concepción integral de la alfabetización —la concientización, digamos que **(continúa)**

sea, después de la etapa del Presidente Velasco Alvarado. A continuación señalamos las que consideramos dificultades más destacables que actuaron contra el proyecto de alfabetización nacional:

1. En la primera fase de ALFIN, entre abril de 1973 y abril de 1974, se contó con 1.043 alfabetizadores, una cantidad notablemente insuficiente de cara a la magnitud de la tarea a realizar. Y a fecha octubre de 1975 (fase de generalización y consolidación), la Operación disponía de 2.112 alfabetizadores más. De este total de 3.155, la mayoría (57,65%) no percibía ninguna remuneración. Pero todos estaban sometidos a condiciones de trabajo muy duras. La dispersión de los grupos poblacionales, especialmente los rurales, la geografía desafiante unida a la carencia de infraestructuras viales, limitaron seriamente el seguimiento, apoyo, evaluación y reajustes de las actividades de alfabetización. Esta situación se tornó más complicada en las áreas agrícolas, pecuarias y mineras, en las que no se hicieron las debidas previsiones de los ciclos y fenómenos de la naturaleza: estaciones, climas, lluvias, desmembramientos orográficos, siembras y cosechas.
2. Es importante resaltar que el personal de ALFIN, en su mayor parte, fue una plantilla de gente joven (de 20 a 30 años de edad) y oriunda de las poblaciones de base, lo cual permitió contar con trabajadores identificados con los objetivos de la Operación. Con este personal se aseguró, a la vez, el conocimiento del medio, algunas veces huraño, así como las posibilidades de conexión y comunicación directa con la base social. Esto le otorgaba ventaja al realizar el trabajo. Los oriundos de una comunidad, obviamente, tuvieron mejor acogida que los profesores y estudiantes universitarios llegados de fuera³⁴, aunque éstos podían tener mejor formación socio-política y cultura general, lo mismo que una más lograda formación técnico-pedagógica.

Sin embargo, los salarios que pagaba el Ministerio de Educación eran muy bajos, el equivalente a 120 dólares, para un personal con dedicación exclusiva, obligado a vivir en las condiciones precarias de las zonas campesinas y mineras. Pero también obligado a realizar un recargado trabajo «de motivar a la población que estaba más interesada, muchas veces, en solucionar los problemas de agua y desagüe, luz, etc., que en la alfabetización»³⁵.

fue proscrita— para prestar atención tan sólo a la transmisión de contenidos eminentemente pedagógicos y “despolitizados”: lenguaje, matemáticas y actividades complementarias.

³⁴ Un alfabetizador en una Zona de Reforma Agraria, en la Costa, reveló en un programa de radiodifusión que sus compañeros de trabajo trataron de integrarse a través de actividades culturales coincidentes con el calendario cívico, participando en la vida de equipos de fútbol, y colaborando con la labor social de la parroquia. Las relaciones sentimentales y los vínculos espirituales acordes con la idiosincrasia lugareña, fueron otros de los pretextos utilizados por los llegados de afuera.

³⁵ Delgado, K., (junio 1981:113)

Tantos esfuerzos a cambio de tan escasos incentivos, en muchos casos generaron descontento en quienes se habían enrolado a trabajar en ALFIN por la necesidad de tener un empleo y una remuneración, pero no porque primara en ellos la responsabilidad moral frente a la población iletrada. No se dio en este caso el mismo nivel de compromiso e implicación como en los programas de alfabetización de la Revolución Cubana, Nicaragua sandinista y Mozambique.

3. La pluralidad de los alfabetizadores coordinadores y personal profesional especializado de las Unidades de Alfabetización, era un factor llamado a enriquecer la experiencia y a ampliar la conciencia de la población iletrada. Distinta extracción social, distinta experiencia de la vida y compromiso, distinto nivel de formación existía en el personal de ALFIN. Lo mismo, hubo heterogeneidad en cuanto al conocimiento y manejo de las lenguas aborígenes, un área en la que el personal cualificado fue escaso.

Por su efecto paralizante en el desarrollo de la Operación, la existencia de distinta conciencia política y de posicionamiento frente a *la Revolución* de la Fuerza Armada, que mostraron los cuadros de alfabetización, no pasó por inadvertida por el Gobierno y sus agentes de inteligencia. Desde éstos se llegó a detectar que una parte de los que trabajaban en ALFIN pretendían aprovecharla como herramienta de proselitismo en las clases populares y organizaciones sociales de base, para combatir y desacreditar el proceso político conducido por los militares.

Por eso se puso de manifiesto una inocultable reticencia del Gobierno con relación a ALFIN. Una reticencia o tal vez algo más que, por el testimonio del Jefe de la Unidad de Alfabetización Integral de aquel entonces, sabemos que dio lugar a que la más alta instancia del Ministerio de Educación ordenase la «apertura de un proceso de investigación e inspección de carácter político sobre la Operación»³⁶. No fue, pues, una inspección técnico-pedagógica; tampoco fue una inspección financiero-contable; fue una inspección desde parámetros de confrontación política.

Por eso también el Ministerio de Educación se reservó un margen de desconfianza con respecto a la participación autónoma de las organizaciones campesinas, mineras, obreras y vecinales de la periferia urbana en el control y conducción de las actividades de alfabetización.

4. El desarrollo de la Operación resultó afectado por conflictos y disputas entre estamentos y sectores estatales que, se suponía, debían trabajar complementándose y confluyendo en la tarea y en el logro del mismo fin.

Así tenemos que algunos grupos del magisterio se manifestaron contrarios al proceso de selección de los alfabetizadores, alegando presunta

³⁶ Lizarzaburu, A., (1982:190)

incompetencia profesional de éstos, porque muchos no eran titulados. Este posicionamiento recibió el aliento y el apoyo de algunos burócratas del Ministerio de Educación, para quienes las plazas disponibles debían ser ocupadas por maestros con título profesional.

Otra clase de desencuentros, en el marco de ALFIN, se puso de manifiesto en sectores o dependencias oficiales, entre las cuales el SINAMOS, brazo político del Gobierno, casi siempre apareció implicado y acusado de injerencia desmesurada. Algunas veces pudieron fallar los ajustes entre las Unidades de ALFIN zonales (entes oficiales) y los Comités Comunales (locales) de ALFIN (entes particulares). Pero otras veces, con ocasión de la descoordinación entre dependencias estatales, se dieron actuaciones paralelas o imprevistas y autónomas. Tan autónomas y enfrentadas fueron varias de ellas que «inclusive se llegaba hasta el desprestigio de unos a otros ante la población de base»³⁷.

5. Ninguna de las acciones de educación popular, y más aun si nos referimos a las desescolarizadas, podía llevarse a cabo en el marco de la Reforma Educativa sin tener en cuenta, como realidad sustancial, la pluralidad étnico-lingüística de la nación. Esta realidad la tuvo muy en consideración el Informe General o Libro Azul, así como también la Ley General de Educación, y, por ello, lo hicieron igualmente la Comisión de Educación de Adultos y la Unidad de Alfabetización Integral del Ministerio de Educación.

De modo, pues, que el marco legislativo y la concepción general de la Reforma Educativa obligaban a respetar las peculiaridades culturales, sociales e históricas de los distintos grupos existentes en las tres regiones naturales del territorio peruano. Esto valía para todas las medidas comprendidas dentro del horizonte de la Reforma, incluido, por supuesto, el proceso de alfabetización, que no podía dejar de asumir la heterogeneidad de la nación, sino que, más bien, tenía que atenerse a ella para dar aliento a la revalorización y fortalecimiento de la personalidad colectiva de los grupos tradicionalmente dominados y marginados: los nativos. En esta perspectiva de promoción y desarrollo del componente aborigen del Perú se inscribe un hecho histórico de la etapa final del Gobierno de Velasco Alvarado: el reconocimiento del quechua³⁸, en mayo de 1975, como una de las dos lenguas oficiales del Estado. El respectivo Decreto-Ley obligaba a hacer de

³⁷ Delgado, K., (junio 1981:112)

³⁸ En 1822, un año después de la fundación de la República del Perú, el Congreso Constituyente encargado de elaborar la Carta Magna, le hizo a la población quechua hablante la promesa de que todo le sería expresado a ésta en su idioma nativo. Esta promesa nunca fue cumplida. 153 años después, el Gobierno del General Velasco Alvarado, para hacerla efectiva, dictó el Decreto-Ley Nº 21156, conocido como el de la oficialización del quechua. Con esta decisión política se trató de proteger una herencia ancestral de la cultura peruana, dignificar a una parte numerosa de la población que lo usaba como medio natural de comunicación, y fortalecer la conciencia y la unidad de la nación.

esta lengua vernácula, a partir de 1976, un elemento activo y presente en todos los niveles, modalidades y programas del nuevo sistema educativo.

De acuerdo a las determinaciones que tomaron los responsables de ALFIN, las acciones de la Operación, en sus inicios, debían concentrarse en zonas de población hispano hablante o bilingüe con notables avances en castellanización (en el Perú no estaba extendida la presencia de grupos que se expresasen con facilidad y simultáneamente en castellano y en alguna de las lenguas nativas). Siendo esto así, de alguna manera se obvió un imperativo de la educación rural y el desarrollo comunal en el país: la enseñanza bilingüe sin retrasos, a los distintos grupos aborígenes. En virtud de ésta, debía haberse experimentado intensivamente el método de alfabetización integral en lenguas oriundas (el quechua y aymara en la región andina; las familias lingüísticas de las minorías de la región amazónica) para después castellanizar a los indígenas en el marco del gran objetivo de darle cohesión a la nación. Por lo que nos dio a conocer directamente el Presidente de la Comisión Barrantes, él era uno de los más firmemente convencidos de que entre los nativos «La educación debía empezar a través del idioma materno [...] debiendo considerar al castellano como segundo idioma, indispensable, sin embargo, para contribuir a la unidad nacional»³⁹

Pero lo que la Operación alfabetizadora debió hacer en cuanto a investigación⁴⁰ y experimentación en poblaciones o grupos hablantes de una lengua vernácula o con bilingüismo incipiente, no alcanzó el desarrollo que los responsables de ALFIN esperaban, ni en la etapa de expansión (1974) ni en la de generalización (1975-1976). Las insuficientes actividades pedagógicas que se realizaron en materia de educación bilingüe para adultos no fueron ideadas ni desarrolladas por personal (lingüistas, antropólogos, profesores, etc.) procedente de las distintas etnias y comunidades aborígenes⁴¹ que carecían del mismo, sino por cuadros castellano

³⁹ Barrantes, E., anexo a la carta..., doc.cit, 24/05/1983

⁴⁰ Es justo destacar que gracias al nuevo espíritu animado por la Reforma Educativa y favorable a la revalorización y promoción de los grupos y culturas indígenas, en el segundo semestre de 1974 le fue entregado formalmente al Ministro de Educación, General Carpio Becerra, el alfabeto unificado de las dos lenguas andinas, el quechua y el aymara, como un aporte para la enseñanza bilingüe que la Ley General de Educación sancionaba (artículo 12º). La elaboración de este alfabeto fue el resultado de un valioso trabajo de investigación, reflexión y síntesis realizado por un equipo de filólogos y lingüistas bajo los auspicios del Instituto de Cultura Andina. Presidido por el filólogo y profesor universitario Teodoro Meneses, el equipo efectuó su labor prestando mucha atención a las principales tendencias de los estudios lexicográficos, pero prescindiendo del uso de conceptos y términos complicados para poder llegar a un público no iniciado. El equipo de Meneses presentó veintiocho sonidos consignados gracias a la elaboración teórica, así como también al trabajo de campo que permitió captar las preferencias más usuales de los hablantes de las dos lenguas andinas del Perú.

⁴¹ Si este personal hubiese contado con la participación determinante de integrantes oriundos (en el sur sí se contó con algunos maestros quechua hablantes), hubiese contribuido con eficacia al uso creativo y productivo de la lengua materna en el desarrollo social de los individuos, aprovechando las **(continúa)**

hablantes, con una visión del mundo y una práctica de la comunicación occidentalizadas, vale decir, extrañas para los indígenas y sus valores, costumbres y códigos de conducta. En pocas palabras, se impuso el punto de vista de los blancos, de los de siempre.

Planteada de esta manera la perspectiva de la alfabetización y la educación de los grupos oriundos monolingües e incipientemente bilingües, no contribuía a cortar de raíz la situación de fragmentación y desigualdad de la sociedad peruana, alimentando, más bien, la vía de la subestimación y sumisión cultural y lingüística de los aborígenes, tan necesitados de políticas transversales y efectivas de revalorización y respeto integral en el conjunto del Estado y de la vida nacional.

No nos cabe duda de que un programa educativo como la alfabetización integral o un proyecto de socialización concientizada a través de la enseñanza reformada, destinados ambos a reforzar y completar un proceso de transformación estructural en una sociedad dual y subdesarrollada, no pueden partir ni avanzar admitiendo la imposición cultural que atenta contra la personalidad y la libertad de los colectivos vulnerables a los que van dirigidos. Cuando su planteamiento se encuentra alejado de la visión propia y del espíritu diferenciado de sus destinatarios, en este caso las comunidades de peruanos nativos, pueden convertirse en políticas públicas contradictorias, por no decir en estafas, pues sirven para justificar o encubrir situaciones de desarraigo con efecto de desmembramiento de los grupos humanos especiales a los que pretenden beneficiar.

4.1.2 EDUCACIÓN BÁSICA LABORAL (EBL)

El nivel básico del nuevo sistema creado por la Reforma Educativa tuvo dos modalidades: Educación Básica Regular (EBR) y Educación Básica Laboral (EBL). Mientras que la primera era un programa de estudios clásico y diurno, para educandos de 6 a 15 años de edad, la segunda, abierta a formas no escolarizadas, estaba destinada a los adolescentes mayores de 15 años y a los adultos que, obligados por sus duras circunstancias, abandonaron tempranamente la escuela o no pudieron asistir nunca a la misma.

La EBL era, pues, una alternativa de formación y superación para las clases populares y para personas en edad de trabajar, sabiéndose que en el Perú muchos ingresan en la población económicamente activa bastante antes de cumplir la mayoría de edad. Los autores de la Reforma Educativa con Salazar Bondy a la cabeza,

condiciones favorables creadas por la política general del Estado en esos años. A su vez, hubiese sido un factor influyente para evitar el debilitamiento, por desuso o abandono, de las dos lenguas andinas, cuyos hablantes monolingües, al final de toda la etapa del Gobierno militar, se habían reducido a menos de la mitad. En cambio, los hispano-hablantes, hasta esas mismas fechas, habían aumentado en un 13%.

conociendo el fracaso de los antecedentes históricos de la educación de adultos en el país y convencidos de la ligazón de la educación al proceso social y económico de la sociedad, quisieron unir educación y trabajo en una novedosa modalidad que no se limitase tan sólo a capacitar mano de obra, sino que otorgase a la clase trabajadora formación integral y conciencia crítica de su realidad y de la realidad nacional.

En cualquier caso, en la EBL hubo un marcado énfasis en la capacitación para el trabajo, pero, a su vez, también una puerta abierta para que los educandos de las clases desfavorecidas adquiriesen un nivel básico de conocimiento y comprensión de la realidad igual que los educandos que, favorecidos por mejores circunstancias, pudieron seguir una escolaridad regular. Sin duda, estos últimos no estaban sometidos a los mismos sacrificios y privaciones que los alumnos de EBL obligados a cumplir horarios vespertinos y nocturnos.

Para ingresar en EBL no se necesitaba estudios previos, o sea, podían matricularse personas sin ninguna experiencia anterior de escolarización y sin ningún aprendizaje anticipado formalmente adquirido. Esta modalidad comprendía tres ciclos que debían desarrollarse en nueve grados (de duración flexible), según puede verse en el anexo N°11.

Como en la Educación Básica Regular (EBR), en la educación laboral las asignaturas también eran ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, lengua extranjera, formación artística, educación cívica y materia religiosa, porque, imponiéndose sobre el criterio tecnocrático de las organizaciones empresariales y de algunos miembros del Gobierno militar, la posición humanista de Augusto Salazar y otros de la Comisión de Reforma se inclinaba por un cambio de mentalidad de la clase trabajadora para hacerla más independiente, más consciente de lo que le rodeaba y más decidida a defenderse ante la explotación y el abuso.

Y aunque, como hemos dicho, las asignaturas de EBR eran iguales a las de EBL, había en ésta una metodología diferenciada, con énfasis en la aplicación de la técnica y del aprendizaje con sentido práctico: mecánica automotriz, construcción y edificaciones, trabajo en metal y madera, artesanía textil, electricidad, comercio, forestales, agricultura, selvicultura, etc. Como nos dijera el Contralmirante Jorge Dellepiani, uno de los ministros de Industria del Gobierno de Velasco Alvarado, «abriendo el camino de la educación para la gente que ya había pasado su edad escolar regular, lo que se quería era cambiar la mentalidad del muchacho con respecto a su enseñanza para que fuera más práctica y más productiva»⁴². Concretamente, los alumnos de esta modalidad de enseñanza básica debían prepararse en función de proyectos específicos de incidencia económica y social

⁴² Dellepiani Ocampo, J., entrevista cit., 26/06/1982

para alcanzar una formación profesional de cualificación media, necesaria para su ingreso o afianzamiento en un puesto de trabajo, o para acceder a la formación de nivel superior en las ESEP (Escuelas Superiores de Educación Profesional).

Los estudios debían hacerse a través de canales escolares regulares –los centros educativos vespertinos y nocturnos– así como también de canales no formales, reuniendo en una nueva unidad los que antes habían sido los seis grados de la instrucción primaria con los tres primeros grados del anterior nivel de enseñanza secundaria. Y tanto por su énfasis en el trabajo productivo como por estar dirigidos a adultos de las clases populares desatendidos por el sistema anterior, estos estudios debían ofrecerse a través de programas destinados a los diversos centros laborales: agrícolas (Cooperativas Agrarias de Producción-CAP, Sociedades Agrícolas de Interés Social-SAIS), industriales, comerciales, mineros, pesqueros⁴³, etc.; pero también a los numerosos asentamientos de población afincados en condiciones paupérrimas: pueblos jóvenes, distritos abandonados y caseríos.

Con la implantación de esta modalidad del nivel básico creada por la Reforma Educativa, llegaba a su final la división existente entre enseñanza secundaria común y secundaria técnica. Como ha quedado dicho en capítulos anteriores, una tendencia muy marcada del sistema educacional anterior a la Ley 19326 era la transmisión de una cultura académica o intelectual, que otorgaba distinción y status. El sector dominante de la sociedad se creía destinado a ejercer en exclusiva una actividad

⁴³ A comienzos de enero de 1974, el Director de Educación Básica Laboral y Calificación, César Picón Espinoza, hizo público el inicio de un programa de capacitación para más de cuarenta mil trabajadores mineros, incluidos los familiares de éstos, pertenecientes a la empresa estatal CENTROMIN PERÚ. Diseñado en el marco de la EBL por un equipo tripartito –Ministerio de Educación, Ministerio de Energía y Minas, representantes de los trabajadores– el programa comprendía “la formación integral del trabajador tendente no sólo a aumentar su capacidad intelectual, tecnológica y científica, sino también a que comprenda la realidad nacional a fin de que participe libre, crítica y creativamente en su comunidad”, según consta en el boletín informativo del Ministerio de Relaciones Exteriores, de 5 de enero de 1974, p.29. Previamente, varios trabajadores en su condición de dirigentes de la Comunidad Minera habían asistido al Primer Seminario de Motivación y Difusión de la Reforma Educativa, que les daba mayor bagaje para participar en el equipo tripartito encargado de poner en marcha el programa anunciado por Picón Espinoza.

Por otro lado, en base al convenio suscrito por el Ministerio de Educación y la empresa estatal PESCA PERÚ, en diciembre de 1974, para incorporar a los trabajadores de ésta a los programas de EBL, en mayo de 1975 se aplicaron las primeras pruebas de ubicación a mil cuatrocientos trabajadores para determinar los niveles de escolaridad de quienes tenían interés de acogerse a los servicios de EBL. Estos exámenes se tomaron en los distintos puertos de mar: Callao, Chimbote, Pisco, Ilo, Supe, Chancay, Paita y otros, comprendidos en las cinco zonas que PESCAPERÚ tenía en el territorio nacional. Estos exámenes se realizaron para saber cuáles eran los conocimientos y experiencias que estos trabajadores habían adquirido en sus puestos de trabajo, y para poder establecer con el mejor criterio pedagógico posible el nivel de los contenidos que se les debía impartir en materias fundamentales: ciencias de la naturaleza, matemáticas, lengua castellana, ciencias histórico-sociales, educación cívica y formación laboral.

Igualmente, es destacable el interés que llevó a la Dirección de Correos y Telégrafos del Ministerio de Transportes y Comunicaciones a firmar un convenio con el Ministerio de Educación para que los trabajadores postales se acogieran a los programas de EBL. En este sentido, el convenio contemplaba la adecuación de Correos y Telégrafos al mandato de la Ley General de Educación 19326 y, por tanto, el establecimiento de Unidades de Instrucción en sus dependencias de todo el país. Este convenio, al igual que el firmado con PESCAPERÚ y otros similares, comprometía recursos y actuaciones en orden a erradicar el analfabetismo, capacitar para el trabajo y ofrecer las mejores oportunidades de desarrollo educativo a los asalariados de este sector, promoviendo en ellos el ejercicio de la conciencia crítica para que tuvieran una buena comprensión de la realidad nacional y de los problemas y retos del país.

“pensante”, dejando para las clases populares el desempeño de actividades de baja categoría vinculadas al trabajo manual. Por eso, para ir superando el desprecio que en la sociedad se daba contra la inclinación por la actividad técnica, o mejor, contra el trabajo realizado con las manos, la EBL hacía desaparecer la dicotomía –e incluso, la jerarquía entre las dos modalidades de la educación secundaria– heredada por el Gobierno de la Fuerza Armada, en un intento de salvar la barrera impuesta por la subestimación que alumnos y padres de familia ponían de manifiesto hacia la educación técnica.

Los autores del Informe General o Libro Azul, desde 1970, habían llegado a la conclusión de que el Estado, principal proveedor de recursos económicos, no podía seguir gastando en el sostenimiento de una educación intelectualista y memorística de nula eficacia para los sectores sociales más amplios y desfavorecidos. El modelo económico de *la Revolución*, y la Reforma Agraria en marcha, tendían a impulsar la escasa industrialización iniciada a comienzos de los años 60⁴⁴ y la creación de un mercado nacional interno.

De este modo surgió la necesidad de contar con una fuerza de trabajo mejor preparada técnicamente, pero también, según la Reforma Educativa, concienciada y despierta para defender sus derechos y su dignidad ciudadana. Porque «preparar al trabajador únicamente para el desempeño del empleo a que se le va a destinar, lesionaría valores humanos importantes [...]»⁴⁵. En tal sentido, capacitar mano de obra, sí; pero, para Salazar Bondy y otros protagonistas que alentaban esta Reforma, desde una posición humanista y no economicista había que también enseñarle al trabajador a descubrir el valor del fruto de su trabajo, su derecho al bienestar integral, a oponerse a toda forma de opresión, a intensificar su capacidad reivindicativa, y a que fuese conquistando la emancipación de su mente frente a las imposiciones y estereotipos inherentes a las relaciones de dominación. Nos parecen muy ilustrativos dos de los objetivos del currículo oficial de Ciencias Histórico Sociales correspondiente al 6º grado de Educación Básica Laboral:

«Objetivo Nº2: Explicar el fenómeno del subdesarrollo como el resultado histórico de la dependencia externa y la dominación interna, dentro del marco general en que se asienta la sociedad peruana [...] Objetivo Nº5: Identificar de manera elemental, las características de la personalidad del adulto marginado

⁴⁴ Conscientes de la estrecha relación entre economía y educación, a comienzos de los años 60 del siglo pasado, los principales representantes del sector manufacturero privado asumieron que les convenía invertir en potenciar la calificación de los obreros de sus empresas. Viendo esta conveniencia, crearon el SENATI (Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial), un sistema de formación tecnística no escolarizada, que los empresarios idearon de acuerdo a sus intereses particulares. Para hacerlo viable, los industriales peruanos acordaron financiarlo destinando el 1,5% de las ventas que hacían. Así, pues, el SENATI surgió como un servicio de formación laboral de los trabajadores de la industria que ocupaban un puesto en el mercado laboral.

⁴⁵ Fernandez Cantos, J. y otro, *Ley General de Educación, espíritu y realidad de la reforma educativa española*, edición Sígueme, Salamanca, 1971, p.209

en función de sus condiciones de vida»⁴⁶.

En el Perú, ésta era la ocasión de intentar una gran empresa pedagógica no escolarizada y de gran aliento, desde el convencimiento de que no hay humanización de una sociedad si el patrón cultural y político imperante consiente la explotación.

Ideada así, la EBL, como se podía esperar, suscitó el recelo y hasta el desinterés de los empresarios privados, reacios a apostar por este planteamiento politizado. Dos concepciones entraban en pugna de cara al desarrollo de esta modalidad: la del equipo promotor de la educación de adultos, con Salazar Bondy como figura visible, y la del empresariado privado, autor-patrocinador del SENATI. «Mientras la primera entiende a la E.B.L. en función de la formación integral del hombre a través de la educación en el trabajo y para el trabajo, la segunda la entiende en función de la división para el trabajo»⁴⁷

Como resultado de esta pugna, el empresariado privado no hizo un esfuerzo de inversión importante en EBL, dejando prácticamente abandonada a ésta y dejando también el peso de la financiación de la misma en manos de las empresas públicas (Centromin Perú, Pesca Perú, Tabacalera Nacional, Correos y Telégrafos, Banco de la Nación, Corpac, Epsa y otras), de las Cooperativas Agrarias productoras de azúcar (Casagrande, Laredo, Paramonga, Tumán, Cayaltí, Pucalá y Pomalca) y directamente del Estado, que, como se indica a pie de página⁴⁸, asumió el grueso del gasto en aulas, alumnos matriculados, pago de personal docente, materiales y equipos para la enseñanza en una proporción de más de 10 a 1 con respecto al sector privado.

Dejada la responsabilidad de la mayor parte del gasto educacional en manos del Estado, el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada tuvo que dar la cara en la financiación de esta modalidad y de todas las demás innovaciones encuadradas en esa corriente de ilusión que para algunos fue la Reforma Educativa. Las reivindicaciones populares de servicios educativos y otros igualmente necesarios, creaban una exigencia de primer orden a la política educacional del Gobierno militar, sometido a dos presiones paralelas aunque de signo contrario. La primera, la de las clases bajas y colectivos de trabajadores, como los campesinos con tierra, aleccionados o favorecidos por el proceso *revolucionario* (la Reforma Agraria les dio poder económico). Y la segunda, la de la conjunción derecha económica-derecha

⁴⁶ Ministerio de Educación, *Educación Básica Laboral, Objetivos de Grado 6º, 7º, 8º, 9º*, Lima, 1976, p.8

⁴⁷ Ballón Echegaray, E. y otros, *Educación Básica Laboral*, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO), Lima, 1978, pp.86-87.

⁴⁸ Después de un año de iniciada la modalidad de EBL, en 1974, los alumnos matriculados en el sector público fueron 124.921, en tanto que en el sector privado solamente fueron 9.164. Los profesores de EBL a cargo del Estado llegaban a 2.684, mientras que los de centros privados se quedaron en 249. Las secciones con programas de EBL pública alcanzaron el número de 3.847, frente a las 296 del sector privado. Y las aulas de titularidad pública sumaron 3.072, siendo únicamente 262 las de titularidad privada. Estos datos han sido tomados de los cuadros del 9 al 16, en Ballón Echegaray, E. y otros, (1978:114-121).

política en lucha frontal y acoso permanente contra todas las medidas dictadas por los conductores de *la Revolución*.

Es verdad que a la luz de las exposiciones y declaraciones del Ministro de Economía y Finanzas, desde el año 1969 hasta 1973 los retos del Gobierno se habían manejado con cierta comodidad; porque, pese a la tendencia al alza de la inflación, el diagnóstico general de la economía y los datos macroeconómicos tuvieron un comportamiento favorable. El ciclo económico de crecimiento creó apresuradamente en el Gobierno la expectativa de que las reformas de contenido social, como la Reforma Educativa, tenían la financiación largamente asegurada. Empero, no fue así, pues los efectos paralizantes de la crisis internacional se sintieron en el país desde 1974.

Según el calendario de aplicación de la Reforma Educativa, en 1974 debía dársele un mayor impulso a la EBL mediante la conversión y adaptación de los programas de estudio de primaria y secundaria anteriores a la Ley de Educación 19326. El Gobierno tenía que dar cumplimiento a uno de los principios básicos señalados por el Libro Azul, en 1970, entre los fines de la política educacional del Estado: la educación **para** el trabajo, que se complementaba con otro enunciado fundamental: la educación **en** el trabajo, ubicados ambos en el engranaje que, como sostuvo José Carlos Mariátegui, existe entre la educación y la economía del país. Pero la gente acomodada no aceptaba ver a un gobierno atípico dando leyes en favor de las clases populares, ni toleraba reformas estructurales que les diera a estas protagonismo y mejor nivel de vida.

El asedio incriminador de los conservadores contra el Gobierno de Velasco Alvarado era total y sin tregua. Posicionados contra la Reforma Educativa y contra las bases doctrinarias y el nuevo diseño que ésta le brindó a la nación, la Educación Básica Laboral, o sea, la formación de los trabajadores del campo y la ciudad – incluidos los jóvenes y adultos sin empleo– no les importaba ni lo más mínimo⁴⁹. Sus intereses y prioridades, más bien, estaban puestos en la defensa y ampliación de las matrículas en las modalidades escolarizadas al alcance de las clases media y alta, con implantación en el medio urbano: la Educación Básica Regular y la enseñanza

⁴⁹ Los empresarios y, en general, la oposición conservadora sintieron desdén ante la EBL, que era la modalidad de educación de las clases populares. Kenneth Delgado, en su libro ya mencionado, nos ha hecho saber que en 1975 la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana intentó una aproximación a las empresas privadas de su circunscripción a fin de recabar la participación de éstas en los programas de EBL. Para la materialización de este propósito se convocó a una reunión a la que se invitó a representantes asalariados de las comunidades industriales, así como a los gerentes de diez empresas del ámbito del Núcleo Educativo Comunal N° 13 perteneciente a la Zona de Educación N°05. A la reunión sólo asistieron representantes de trabajadores de cuatro empresas; pero, en cambio, ninguno por la parte empleadora o patronal, mostrando así el desinterés del empresariado privado por la formación de sus trabajadores en los términos planteados por la Reforma Educativa.

En otras partes del país donde se hizo el mismo intento de acercamiento, el resultado fue igual de desalentador. El empresariado privado, hostil al Gobierno de Velasco desde la promulgación de la Ley de Reforma de la Empresa mediante la implantación de la Comunidad Industrial, no sentía como “suya” a la Reforma Educativa.

superior universitaria, en las que estaban sus baluartes y sus fuentes de negocio educacional.

Así, pues, observando los años iniciales de aplicación de la Ley de Reforma Educativa –1973/1975–, diremos que el Gobierno encabezado por Velasco afrontaba un complejo escenario de problemas políticos en constante crecimiento. Un escenario en el que resaltaba mucho la lucha opositora irreductible de una derecha dispuesta a llevar hasta sus extremos el acoso y derribo de un gobernante que, como ningún otro, tuvo la audacia de eliminar a la casta oligárquica del bloque con más poder en el Perú. Para los conservadores, la Reforma Agraria y todas las demás reformas dictadas por Velasco Alvarado eran malas, incluida la Reforma Educativa, porque alentaban la agitación y el caos, “mimaban” mucho a las clases populares, atentaban contra la producción y estaban conduciendo al país a una catástrofe segura.

Por ello, y siguiendo la línea marcada por la oposición derechista, había que continuar sembrando la desconfianza y sabotando todas las medidas dictadas por el Gobierno militar en favor de las clases populares –incluidas, por supuesto, la Reforma Educativa y el derecho a la educación de los trabajadores del campo y la ciudad– porque alentaba la insolencia de éstas y llevarían al país al comunismo y al caos. En el Perú, ya sabemos por Castillo Ríos, quienes preconizan cambios a favor del pueblo son considerados como elementos peligrosos. En 1973, los adversarios conservadores intentaron contener el avance de *la Revolución*, creando un clima de desestabilización y de alarma, dentro y fuera del país⁵⁰, por la supuesta intención del Gobierno de hacer desaparecer la propiedad privada y la libre empresa a través de la estatización de la economía –desmentida a tiempo por el Primer Ministro, Mercado Jarrín, y por cualificados asesores civiles del régimen– y de la implantación de la Propiedad Social, cuya Ley promulgada en mayo de 1974 le otorgó prioridad dentro del régimen jurídico de la propiedad en el Perú.

Pero tanto como responder al acoso que por el flanco derecho llegaba desde los grupos tradicionales de poder que estaban viendo perder sus posiciones y privilegios –en julio de 1974, a la oligarquía le expropiaron los periódicos de circulación nacional, con la promesa de dar cabida a la participación popular transfiriendo esos medios de comunicación a las organizaciones de trabajadores de las distintas actividades económicas–, el Gobierno de Velasco Alvarado también tenía que hacer frente a los hondos conflictos surgidos desde el otro lado del espectro político-social: las invasiones de tierras agrícolas por los campesinos de

⁵⁰ Aparte de la acción coordinada de los periódicos de la oligarquía nacional con la Sociedad Interamericana de Prensa con el pretexto de defender la libertad de expresión, en el país circulaban en esos días de profundización de *la Revolución* muchas versiones sobre la presencia con intención desestabilizadora de agentes de inteligencia al servicio de otros países. Pero esta intromisión de poderes antinacionales no solo se daba en el Perú, sino que también sucedió en otros países latinoamericanos en donde se llevaban a cabo experiencias reformistas de signo progresista: Bolivia, Chile, Panamá, Guatemala (en años anteriores), y Nicaragua (en años posteriores).

Andahuaylas en lucha contra los excesos de los gamonales andinos; el enfrentamiento de los maestros del SUTEP exigiendo el reconocimiento de su organización sindical y protestando contra el encarcelamiento y el despido autoritario de muchos docentes en todo el país; las reivindicaciones y huelgas de los asalariados mineros y del proletariado industrial en defensa de sus derechos legales y acuerdos recogidos en los pliegos sectoriales.

O sea que la etapa de aplicación de la Reforma Educativa que transcurre desde 1973 hasta el derrocamiento del Presidente Velasco en 1975, encontró al Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada –desprovisto de una organización política civil que le diera el respaldo necesario– cuestionado también por las clases trabajadoras, las mismas que exigían ver los cambios y demás resultados que *la Revolución* les había prometido. Es decir que la impaciencia y su efecto activador se apoderó de los que esperaban el bienestar y la sociedad nueva que el discurso oficial anunciaba desde el golpe de Estado de octubre de 1968: los campesinos y comunidades nativas esperanzados en la reforma agraria, el proletariado industrial de las ciudades agobiado por el alza del costo de vida, los asalariados del Estado enfrentados abiertamente a un Gobierno autoritario, los trabajadores desdeñados por sus empleadores-patronos en el marco de la Comunidad Industrial (la co-gestión de sus empresas), los obreros y empleados de las empresas públicas nacionalizadas y sometidas a un modelo de gestión capitalista ortodoxo.

A los grupos antes mencionados hay que agregar el movimiento generado por los alumnos de secundaria de algunos centros educativos estatales, en Lima y el interior del país. El horizonte de lucha de 1969 en defensa de la gratuidad de la enseñanza, que se dio en Ayacucho y otras provincias, revivía activo en otros lugares, después de un lustro. Esta vez el descontento de los escolares se manifestó en protestas y altercados callejeros de adolescentes pertenecientes a las capas populares de la población (de San Martín, el Rímac, Independencia) decididos a hacerse escuchar por el poder político y a obtener el apoyo ciudadano en vista de las malas condiciones en las que realizaban sus estudios.

Los actores de este movimiento surgido en la enseñanza pública procedían de las Grandes Unidades Escolares de Lima “Melitón Carbajal”, “Pedro Labarthe” y “Augusto Wiese”, y de los colegios “San José” de Chiclayo y “San Martín de Porres” de la capital peruana. Al sentirse perjudicados por las restricciones de la política educacional del Estado acordadas desde 1974⁵¹, salieron a las calles –con apoyo de las asociaciones de padres de alumnos, representantes sindicales y organizaciones

⁵¹ Según datos de la OEI, los gastos educacionales en el Perú –pese a mantenerse en poco más del 27% entre 1972 y 1975– experimentaron una tendencia descendente al iniciarse la crisis económica internacional de esa década, que condicionó la política social de la 1ª Fase del Gobierno militar. En 1973 el gasto en educación fue del 29,71%; en 1974 bajó a 26,24%; y en 1975 bajó mucho más, a 24,60%. Otro indicador económico educacional significativo: el costo por alumno, también mostró una tendencia descendente. En 1973 fue de 2.905,33 soles; en 1974, de 2.644,14 soles; y en 1975, de 2.660,83 soles.

vecinales; pero con la incompreensión de algunos medios de comunicación dispuestos “a tergiversar todo”– a exigirle al Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada que hiciese las inversiones necesarias para reducir los déficits educacionales más agobiantes, garantizar el derecho a la educación de los alumnos de las clases desfavorecidas, y asegurar la viabilidad de los servicios, programas, modalidades y demás innovaciones democratizadoras contenidas en el proyecto de reforma de la educación.

Pero para esta ambiciosa Reforma Educativa, su horizonte no se agotaba en la atención que debía brindárseles a los alumnos de la enseñanza impartida en los centros escolares. Lo capital iba más allá; y se proyectaba en busca de un espacio más amplio, en el cual se encontraban los trabajadores rurales y urbanos con empleo y sin él, la inmensa mayoría de mujeres marginadas cultural y laboralmente, los analfabetos, así como el resto de la población con muy bajos índices de formación y cultura. A todos estos colectivos querían llegar, especialmente por canales no escolarizados, los esfuerzos preferenciales de la política educacional. Augusto Salazar, siendo Presidente del Consejo Superior de Educación –máximo órgano asesor del Ministerio de Educación–, lo expresó categóricamente: «[...] hay una voluntad muy clara de satisfacer las necesidades educativas de las grandes masas que han estado descuidadas durante siglos»⁵². De este modo, los asesores civiles con influencia en el rumbo político de la Reforma Educativa, se hicieron eco de una urgencia nacional: la inclusión, mediante el binomio educación y trabajo, de los peruanos adultos más desfavorecidos (campesinos, obreros, mineros, pescadores, personas subempleadas y desempleadas), una reivindicación de mucho peso de las fuerzas sociales más comprometidas con el progreso general del Perú.

Y es que la construcción de la nueva sociedad y del nuevo hombre –tan presentes en el pensamiento filosófico de Salazar Bondy y en el horizonte histórico con el que soñaron él y tantos otros optimistas– no iba a poder ser posible mientras en la nación siguiese habiendo una fuerza de trabajo completamente desatendida e infravalorada, avasallada por el desempleo, el atraso y el bajo rendimiento productivo. En una situación semifeudal, particularmente en la zona andina, la fuerza de trabajo nunca había sido tomada en cuenta como agente de primer orden en un proyecto nacional de desarrollo, vale decir, en un proceso pluridimensional que va mucho más allá del simple crecimiento económico. Pero con el fenómeno político iniciado en octubre de 1968 había llegado la oportunidad de poner en marcha un nuevo modelo de desarrollo⁵³, más completo y humanizado que el de

⁵² Salazar Bondy, A., “Por una educación para el trabajo, por el trabajo y en el trabajo”, en *Textual* N°9, revista cit., p.112

⁵³ Según hemos visto anteriormente, el GRFA, en su 1ª Fase, entendía el desarrollo no solamente como un fenómeno económico, sino más allá de este, como un proceso pluridimensional que no se circunscribe a elevar los niveles de renta de las personas y los índices de producción de las empresas. Desde esa concepción distinta, el desarrollo, a la vez, da lugar a transformaciones cualitativas de las estructuras sociales, institucionales, administrativas y jurídicas, modificando las actitudes individuales y de **(continúa)**

finales de los años 50 y comienzos de los 60; un modelo que, como diría el profesor Antonio Monclús Estrella, «relaciona el crecimiento económico y el cambio social»⁵⁴, imponiendo un requisito indefectible de justicia en el reparto de la riqueza nacional y de humanización de las relaciones de producción.

Desde luego, el proyecto político desarrollado desde 1968 –que terminó cuando fue derrocado Velasco, en 1975– permite observar que nunca antes el factor trabajo había sido un agente dignificado coadyudante del desarrollo, sino simplemente un elemento subalterno y maltratado al servicio del crecimiento y del beneficio económico de “los dueños del Perú” y de los grupos internacionales con poderosos intereses en la economía del país. Durante el largo predominio oligárquico nunca había habido una política estatal de empleo ni un sistema de relaciones laborales, acordado por patronos y asalariados, que mirasen por los intereses de la población en edad de trabajar⁵⁵: derecho a la formación profesional u ocupacional, salarios dignos, garantía en el empleo, salud laboral y prevención de riesgos, incapacidad transitoria, etc. La parte empleadora, muy escasamente y a regañadientes cumplía con el mandato de la Constitución (la de 1933) y de la Ley Orgánica de Educación (vigente desde los años 40) de crear centros de enseñanza para contribuir a la educación de las familias trabajadoras. El desprecio sistemático a las reivindicaciones y derechos de los asalariados terminaron siempre en incidentes de orden público, porque para el poder político establecido, actuando en nombre de los intereses patronales, la solución fue recurrir a la intimidación y a la represión policial, mas no a los usos democráticos que llevasen a las partes a los acuerdos necesarios para el desarrollo y mejora de la legislación.

Ante una masa numerosa de población con derecho y aptitud para trabajar – los mayores de 15 años de edad, en 1972, sumaban 7.471.400 personas–, en su inmensa mayoría no cualificada (analfabetos y egresados de la escuela primaria) y excluida de la conducción de las actividades económicas, el Informe General y la Ley de Educación 19326 vinieron a establecer expresamente la conexión entre educación y economía, entre la actividad educativa y la actividad laboral, situando a la educación **para** el trabajo y **en** el trabajo como el primero de los fines y la columna central del nuevo sistema de educación implantado desde 1972. Para ello, se impuso como obligatoria la Formación Laboral en todos los centros escolares o de educación formal, debiendo, a la vez, ponerse en marcha unos programas educativos no escolarizados en todos los centros laborales: fábricas, cooperativas agrarias, complejos mineros, comunidades campesinas nativas, empresas comerciales, de

grupo, incluso las ideas, valores, creencias y costumbres del común de la sociedad.

⁵⁴ Monclús Estrella, A., (coordinador), “Educación para el Desarrollo”, en *Educación y Sistema Educativo*, ICE de la Universidad Complutense, Madrid, 2008,p.449

⁵⁵ En el conjunto de la población económicamente activa (PEA) del Perú, es obligado incluir a los niños de las distintas edades que salen cada día a trabajar para contribuir al sostenimiento de sus familiares. En 1972, los menores de edad, de 10 a 14 años, que formaban parte de la PEA eran el 2,9%.

servicios y demás centros productivos, para convertirlos en agentes de una parte importante de la nueva política educacional destinada a elevar el nivel de los trabajadores no cualificados⁵⁶: capacitación para el trabajo, mejora del rendimiento en el mercado ocupacional, transmisión de una cultura general básica, y toma de conciencia social y política en el contexto de esta *Revolución* que aspiraba a recuperar y fortalecer las raíces de la nación insertas en la amplia base de la pirámide social.

Para cumplir estos objetivos, el mismo año de 1972 se dieron los pasos más tempranos de la Educación Básica Laboral (1º y 2º grados, o sea, 1er ciclo), que con otras dos modalidades más –la Calificación Profesional Extraordinaria y la Extensión Educativa– constituyeron los pilares de la educación de adultos. Según se decía en el Informe General,

«por razones funcionales, la EBL constituye en el Perú una de las áreas operativas de la Educación Permanente de Adultos, entendida ésta como **el conjunto de acciones fundamentalmente desescolarizadas**, que permiten la constante educación del individuo. La existencia de sectores marginados de población que requieren urgentemente Educación Básica Laboral otorga **carácter prioritario** a la operación de esta modalidad [...]»⁵⁷.

Siendo unos estudios destinados a la formación básica y calificación laboral de los adolescentes y mayores de edad pertenecientes a los estratos populares, es necesario resaltar el rol económico y la significación política de la EBL. A los educandos se les debía facilitar los conocimientos y habilidades requeridos para mejorar su desenvolvimiento en el mercado de trabajo. Y los mismos también debían cumplir objetivos curriculares adquiriendo nociones indispensables de ciencias y humanidades –matemáticas, ciencias naturales, lenguas oficiales (española, y quechua desde 1975) y ciencias histórico-sociales–. Pero, igualmente, los estudios de EBL debían promover la concientización, o mejor, la toma de conciencia crítica, ayudando a modificar las actitudes individuales y los comportamientos sociales para desterrar el rol pasivo y la injusta situación de exclusión total de los indígenas y de todo el resto de las capas populares.

Para ello, los dos primeros ciclos de la Educación Básica Laboral debían «posibilitar que los participantes superen barreras como el analfabetismo, la conciencia mágica ingenua, la escasa o nula participación en la comunidad local o nacional [...]»⁵⁸, en tanto que, según los objetivos de las actividades de Promoción

⁵⁶ La falta total de formación y especialización de la inmensa mayoría de la clase trabajadora ahondaba la explotación y la pobreza de ésta. La población del campo y el colectivo femenino en todo el país estaban en desventaja laboral, social y cultural en comparación con la población urbana y el colectivo masculino, respectivamente. De la población sin hábitos de lecturas y escritura, el 71,8% estaba en el campo, en 1972. Asimismo, el censo de 1972 permitió conocer que de la población en edad de trabajar, de 15 a 39 años, el 66,8% solamente tenía instrucción primaria (completa o incompleta) o eran analfabetos.

⁵⁷ Ministerio de Educación-Comisión de Reforma de Educación, (1970:94)

⁵⁸ Ibid, p.101

Comunal correspondientes al tercer ciclo de la modalidad, los educandos al finalizar su etapa formativa, debían ser capaces de «participar en el perfeccionamiento y/o establecimiento de organizaciones que garanticen el ejercicio pleno del poder por el pueblo»⁵⁹. Con la filosofía de los movimientos contrarios a la colonización del Tercer Mundo, había surgido en distintos puntos del planeta –en la Segunda mitad del silo XX– una nueva idea de nación, enfrentada a la dominación imperialista occidental y sus aliados dentro de cada país, que defendiendo el valor y la capacidad de los elementos nativos y demás grupos excluidos, propugnaba la construcción y fortalecimiento de una nueva estructura de poder controlada por “los de abajo”.

La creación de dos nuevas estructuras al servicio de la acción educativa: la Dirección General de Educación Básica Laboral y Calificación, en 1973, y los primeros Núcleos Educativos Comunales (NEC), desde el año anterior (en 1972: 137 y en 1973-74: 343), marcó el punto de partida de la institucionalización, preferentemente no escolarizada, de la EBL a través de los Programas de Educación Básica Laboral (PEBAL), aunque también se tuvo que usar la modalidad escolar previa a la Ley 19326, convirtiendo los centros educativos vespertinos y nocturnos ya existentes en centros reformados para atender a los adultos matriculados en Educación Básica Laboral.

Por la muy marcada tendencia a la institucionalización desescolarizada de la EBL, el diseño, implementación y sostenimiento de los PEBAL debían corresponder al ámbito diferenciado de las empresas (privadas o estatales, urbanas o rurales, pequeñas o grandes) lo mismo que de las CAP (Cooperativas Agrarias de Producción) y las SAIS (Sociedades Agrícolas de Interés Social). A todos estos agentes directos de la producción, de conformidad con el artículo 304º de la Ley General de Educación, se les asignó responsabilidad de financiación de los servicios educativos comprendidos en la EBL, sin que éstos necesariamente tuviesen que estar destinados a quienes tenían ocupación eventual o un puesto de trabajo fijo, sino a la población adulta en su conjunto.

Por la magnitud de la inversión y recursos necesarios, al cumplimiento de este esfuerzo participativo y de cooperación en favor de los PEBAL también estuvieron llamados otros ministerios, así como diversas entidades y agentes sociales: sindicatos, organizaciones comunales, cooperativas de productores o consumidores, servicios de extensión educativa, instituciones de Educación Superior Profesional, etc.: «Salones parroquiales, locales comunales, clubes de barrio o provinciales, locales de asociaciones culturales, sindicatos y eventualmente casas particulares, han cumplido la función de aulas rudimentariamente equipadas [...]»⁶⁰. En todo momento, los autores de la Reforma Educativa e integrantes del Consejo Superior de

⁵⁹ Ministerio de Educación, *Educación Básica Laboral: Objetivos de Grado, Ciclo III*, Lima, 1976, p.33

⁶⁰ Ballón Echegaray, E. y otros, (1978:65)

Educación durante el periodo del Ministro Carpio Becerra tuvieron el convencimiento de que los servicios educativos y sus esfuerzos consiguientes debían estar en manos de la comunidad como ejercicio de una responsabilidad solidaria con la población de escasos recursos o absolutamente carente de ellos.

Pero la actitud de obstrucción y oposición del sector privado, no se puede soslayar. Los empresarios privados tomaron posición contra la Reforma Educativa, desde la etapa inicial o preparatoria de esta⁶¹, por considerarla como parte importante de *la Revolución*, mejor dicho, como obra de “el enemigo”. De ninguna manera quisieron recibir con aprobación una modalidad de la nueva educación básica, diseñada para llegar mucho más allá de la simple capacitación técnica de la mano de obra de las empresas, toda vez que la EBL, según sus objetivos y áreas principales de acción, abarcaba elementos de conciencia política combinados con el análisis situacional y la reflexión crítica que debían hacer los trabajadores.

Con este enfrentamiento, que cada vez más se fue haciendo manifiesto hasta llegar al desafío empresarial de la legislación educacional (en los NEC), colaboró indirectamente la rigidez y pasividad del aparato administrativo al servicio de la enseñanza. Una parte de la burocracia educacional con capacidad de influenciar, mostrándose distante de la preocupación social de la Reforma Educativa, no supo hacer suyo el sentido popular de la EBL y su concepción pedagógica desescolarizada, máxime si todo esto suponía movilizar, atender e incorporar nuevas líneas de trabajo y nuevas fuerzas sociales con posibilidades de remover inercias establecidas para imponer compromisos y esquemas inéditos al margen de lo puramente escolar.

Solamente las empresas estatales (creadas o nacionalizadas por el gobierno militar), las Cooperativas Agrarias de Producción (CAP) y las Sociedades Agrícolas de Interés Social (SAIS) respondieron al llamado de la Reforma Educativa, sumándose al esfuerzo económico del Estado, principal fuente de financiación de esta modalidad. Los Programas de Educación Básica Laboral (PEBAL), en el sector privado no recibieron la contribución que de los agentes patronales se esperaba. En todas las inversiones y requerimientos para la implementación de la EBL, la participación de los empresarios privados fue muy escasa⁶² y estuvo –incluso, antes de la Reforma

⁶¹ Una personalidad destacada entre los grupos dirigentes de mediados de los años 60, Fernando Romero, tuvo responsabilidades en la dirección del SENATI, entidad creada por la burguesía industrial y puesta al servicio de esta. Romero, vinculado a la filosofía desarrollista de corte economicista y, como consecuencia, a la concepción educacional de los patronos industriales sobre la capacitación de la mano de obra perteneciente a sus empresas, fue invitado a integrar la Comisión presidida por Emilio Barrantes. Y estuvo participando, como parte del Consejo Consultivo de esta Comisión, en la etapa temprana de la Reforma Educativa anterior a la promulgación de la Ley 19326; pero se retiró voluntariamente por su desacuerdo y el de los intereses con los que se sentía muy próximo. Su actitud fue un claro indicio del posicionamiento opositor del empresariado privado; renunció alegando que en la Comisión de Reforma Educativa prevalecía el planteamiento político-social sobre el planteamiento educacional.

⁶² El interés y la preferencia de los empresarios, desde comienzos de los años 60, estuvieron puestos en una formación para el trabajo acorde con el modelo puramente economicista, de beneficio a corto plazo y corporativo, con el que ellos auspiciaron la creación del SENATI. Como ya hemos dicho, éste no **(continúa)**

Educativa— notablemente por debajo de la que pudo mostrar el sector público, según los datos del cuadro comparativo que aparece como anexo N°12.

La puesta en marcha de la modalidad de básica laboral, cuyo mayor desarrollo se dio en su periodo inicial (bienio 1973-1974), hizo necesaria la conversión de los centros educativos vespertinos nocturnos existentes en centros de EBL para atender la mayor parte de la demanda social de este servicio. Ya en 1974 con una alta cantidad de más de 750 centros convertidos y casi ningún PEBAL funcionando en las empresas del sector privado, la tendencia a la desescolarización que en este caso el Informe General había adelantado en 1970, se vio desactivada y reconducida, porque la EBL se quedaba mayormente recluida en el marco de la escolaridad.

Asimismo, desde la concepción humanista de la Reforma Educativa concordante con el concepto no economista del desarrollo como proceso de mejoramiento integral de la sociedad y la persona, también se procedió a la reestructuración del SENATI, de su concepción, de su rol social y sus fines. Mediante todos los recursos y oportunidades de la EBL había que permitir a la clase trabajadora que tomase conciencia de su rol a cumplir en la transformación de la naturaleza y de la sociedad. Por eso, en septiembre de 1973, el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada dictó el Decreto Supremo N°20151 de reforma del SENAT, tratando de hacerlo compatible con el marco doctrinario de *la Revolución*, la cual decía defender la vigencia de la solidaridad en todos los espacios de la sociedad y el valor soberano de la persona como objetivos capitales de la educación y de la totalidad del proceso social.

Así, el marco doctrinario de la Reforma Educativa fundamentado, principalmente, por Salazar Bondy pudo establecer su diferencia cualitativa frente a la posición de los asesores o aliados ideológicos de la burguesía industrial, para quienes la formación y especialización de los trabajadores, con el saber y las nuevas habilidades adquiridos por éstos pertenecían únicamente al patrimonio de las empresas que les daban empleo, mas no al conjunto de la sociedad. Indudablemente, esto último resultaba inasumible para la Dirección General de Educación Básica Laboral y Calificación (DGEbLyC). De ningún modo Salazar Bondy y demás conductores civiles de la Reforma Educativa, podían aceptar lo que durante poco más de una década habían venido defendiendo los empresarios fundadores del SENATI. Para la Reforma Educativa, la inversión en formación laboral y, en general, en educación de adultos no debía ser considerada ni incentivada como un negocio económicamente rentable; definitivamente, su ideólogo principal no admitía que la

fue fundado como una oportunidad para toda la clase trabajadora o para la parte más numerosa de la población en edad de trabajar (de 15 a 40 años), sino única y exclusivamente para los obreros que empleaban las empresas financiadoras de este Servicio de aprendizaje y capacitación laboral en el sector industrial.

Además, era de esperarse que los empresarios nunca hubieran abandonado sus reticencias ni hubieran contribuido al financiamiento de una modalidad de educación con una visión contraria a sus intereses de clase.

educación de los trabajadores fuese un factor instrumental para darles valor añadido a los bienes producidos, o mejor, que la educación no podía ser reducida a la condición de simple herramienta para la generación de mayores beneficios económicos.

Sabiéndose, pues, que la mayor parte de la carga en el financiamiento de la EBL estaba en manos del Estado, en 1974 se vieron reducidos los recursos destinados a esta modalidad, porque se empezaron a sentir los efectos paralizantes de la crisis internacional y la subida de los precios del petróleo. Afectado el país por este fenómeno económico mundial, el gobierno militar al reducir la inversión social dictó también, en noviembre de 1975, un Decreto Supremo –el N°027– para determinar los alcances de la aplicación del artículo 304º de la Ley General de Educación, o sea, de aquél que estableció la obligación de las empresas de sufragar el funcionamiento de los centros y programas educativos en beneficio de sus trabajadores y las familias de éstos. Si bien es cierto que por el Decreto Supremo 027 se estableció el alcance solidario y extensivo de los servicios educativos que debían dar las empresas en favor de la comunidad en su conjunto, en cambio, el Ministerio de Educación en ningún momento –ni en la 1ª, ni en la 2ª Fase del Gobierno militar– pudo sacar adelante la reglamentación de un artículo tan polémico, como el 304º de la Ley, tan esquivado y mal visto por los empresarios, reacios a contribuir a la educación integral de la fuerza laboral del país y, mucho más, renuentes a colaborar con una reforma de la educación a la que combatían y rechazaban abiertamente.

Con recursos económicos del Estado, esta modalidad educativa, que constituía un campo de acción pedagógica paralelo a la Educación Básica Regular (EBR), fue concebida en la Ley y destinada para ser extendida a todos los sectores económicos, y no sólo a los obreros de la industria; sus demás destinatarios pertenecían a la agricultura, minería, comercio y los servicios. Es verdad que en el sector industrial la oferta pudo ir más allá de las especialidades de mecánica automotriz, electricidad, industria del vestido, mecánica diesel y trabajos en metal, para que las opciones fuesen más amplias, variadas y coincidentes con los requerimientos reales del mercado laboral y los Planes Nacionales de Desarrollo. En tanto que en el sector agrícola la oferta tenía que haber estado más ligada al desarrollo de la reforma agraria, que necesitaba cuadros básicamente cualificados en materia de gestión, organización, mejora de la productividad y concienciación. La reforma agraria, por su significación, necesitaba desarrollo técnico y ser viable económicamente; pero, en la misma medida, también requería fortalecimiento ideológico y una nueva moral en el trabajo como base subjetiva del proceso de desarrollo nacional.

Pese a su finalidad, ninguno de los tres créditos financieros internacionales a disposición del Estado –uno del Banco Mundial por 24 millones de dólares y dos del gobierno de Hungría por 28 millones de dólares– fue utilizado en mejorar los

servicios precarios de la EBL. Con algo más de recursos, iniciativa y voluntad política del gobierno militar se hubiera podido ir dotando de las infraestructuras y equipamientos que necesitaba la educación para el trabajo, en vista de que las instalaciones y herramientas de los centros educativos denominados politécnicos (centros escolares de educación técnica existentes antes de la Reforma Educativa) eran muy insuficientes. Todas estas carencias se dejaron notar mucho, como también se notó la falta de una tecnología curricular bien elaborada para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos trazados y la falta de cuadros docentes especializados en contenidos y prácticas correspondientes a la educación laboral de adultos.

Realmente, se debió prestar la debida atención a la capacitación e incentivación de los docentes dedicados a la educación laboral. No sólo por la necesidad de contar con una estructura curricular idónea y atenta a la diversidad de intereses y experiencias de los educandos, sino porque los lineamientos pedagógicos de la OBE (Orientación y Bienestar del Estudiante) establecida por la Ley requerían de especialistas en tratar la problemática psicológica, social y económica de los alumnos adultos procedentes de los grupos marginados; una problemática muy difícil y variada, más compleja que la de los niños y adolescentes que se escolarizaban en Educación Básica Regular.

Por último, la EBL, como innovación no escolarizada orientada a impulsar la autoeducación con el auxilio de los medios de comunicación social, estuvo concebida para servir por igual a las poblaciones rural y urbana, del interior del país lo mismo que de las zonas de fronteras, en algunas de las cuales existen comunidades nativas de la Selva amazónica, que, por la legislación vigente, tenían derecho a recibir un trato especial y favorable para su integración en la nación. Sin embargo, la implantación de la EBL, así como la aplicación del conjunto de acciones de la Reforma Educativa no pudieron contrarrestar la discriminación favorable a las áreas urbanas, siempre mejor atendidas que la población rural y las áreas urbanas de menor desarrollo relativo. Y otro agravio comparativo grande que tampoco la Reforma Educativa logró resolver fue el que siempre ha relegado a las mujeres detrás de los varones, quitándoles también las oportunidades que siempre estuvieron solo al alcance de estos.

Qué duda cabe de que de la coeducación o educación mixta se esperaron resultados de igualdad entre ambos géneros, que no llegaron. En el caso de la EBL, el machismo no se vio en ningún momento ni superado; la oferta educacional con los oficios más “duros” (mecánica, carpintería, construcción, etc.) estaba dirigida al alumnado masculino, mientras que a las alumnas se les reservaba las especialidades “de su sexo”: cocina, repostería, decoración doméstica, costura etc. Siempre se partió del estereotipo de que los varones tenían mejores aptitudes que las mujeres y mayor capacidad de aportar a la economía y a la sociedad. Por eso, el perfil

educativo de la población adulta masculina, en cifras oficiales del censo de 1972, era superior al de la población femenina. Este resultado no hizo sino reflejar en un momento coincidente con los inicios de la aplicación de la Ley 19326, una de las constantes históricas en el Perú: que la política tradicional ha tenido una orientación machista, por lo que siempre marginó a la población femenina de los beneficios de la educación.

4.2 LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LOS RECINTOS ECOLARES

Antes de la Reforma Educativa del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, hablar de educación en el Perú era hacer referencia a la formación regular que solamente se impartía en las instituciones escolares. Educarse, para el común de la ciudadanía era instruirse, o sea, recibir unos conocimientos e ideas dentro de los muros de la escuela, bajo las formalidades y requisitos impuestos con rigidez por esta. Todo lo que se impartiera fuera de ella, no gozaba de la misma consideración y reconocimiento, y quienes no alcanzaban a ingresar en sus aulas quedaban expuestos a la subestimación social o, peor, relegados a la marginalidad. Desde la fundación del Estado independiente, las instituciones escolares funcionaron como un filtro social y como mecanismo de discriminación.

«[...] la educación peruana ha estado de hecho al servicio de una minoría privilegiada [...]—sostiene el Informe General—. Los beneficiarios del sistema educativo pertenecen a los grupos de altos y medios ingresos y también a algunos grupos de los sectores pauperizados de la sociedad. Pero el efecto elitista e injusto de la educación no es por eso menor.”⁶³

Al sistema educacional solamente entraban los que tenían ciertas oportunidades sociales y los que gozaban de privilegios fundados en el poder del dinero o en el color de la piel. Era un sistema de escolarización que exigía a los alumnos no pasar de determinado límite de edad. Ese mismo sistema no abría vías para la autoeducación ni programas de recuperación, dotados de flexibilidad, para los jóvenes y adultos que terminaban en la exclusión total. Ni las campañas de alfabetización, ni la creación de algunas escuelas en las zonas rurales e indígenas, ni la gratuidad de la enseñanza pública habían sido suficientes para asegurar el derecho de todos a realizarse a través de la educación y la cultura.

Y los que tuvieron la oportunidad de entrar en el sistema escolar, recibían una educación orientada hacia la cultura académica o intelectualista y hacia un caduco sistema de valores y creencias, en el cual se sustentaba el orden oligárquico tradicional que *la Revolución* eliminó. Las instituciones escolares estaban para preparar a la pequeña elite de “caballeros” al servicio de un modelo de economía y sociedad propio de la época colonial. Un año antes de tomar el poder el Gobierno militar de Velasco, dos autores que en EEUU estudiaban el rol de las élites en

⁶³ Ministerio de Educación-Comisión de Reforma de la Educación, (1970:18)

América Latina, al referirse al sistema de educación formal en el conjunto de países de la Región –y, por tanto, aplicable al Perú–, pudieron comprobar que

«la escuela sigue siendo una institución aislada, divorciada de las condiciones de la existencia humana, que se especializa en la transmisión de técnicas librescas, conocimiento archivado y conceptos intelectuales rutinarios»⁶⁴.

Por eso, el Perú y demás países latinoamericanos carecían del número suficiente de trabajadores técnicamente cualificados⁶⁵ y de ciudadanos con cultura general y cultura cívico-política adecuados para contribuir a la mejora cualitativa de la vida de sus sociedades. Pese al crecimiento, año a año, de las inversiones del Estado peruano y del número de alumnos matriculados, el gran problema de la educación escolar anterior a la Reforma Educativa era su orientación al inmovilismo social, su desconexión de la realidad plural y fragmentada de la nación, y la falta de compromiso con la situación histórica real de un país sin desarrollo.

La enseñanza escolarizada inculcaba a los estudiantes, aunque no explícitamente, el desprecio al trabajo manual y al contacto con experiencias prácticas, llamadas a ser útiles en la vida de los niños y adolescentes para resolver situaciones penosas de precariedad de la gran mayoría de ellos; la tendencia muy clara de las instituciones escolares era, más bien y contradiciendo lo que dictaminaba la realidad, imponerles a los alumnos una meta complicada, inalcanzable para muchos: seguir una carrera universitaria. Con lo cual la escuela contribuía a la desmotivación y a la apatía de los que con urgencia necesitaban prepararse para conseguir un trabajo. A estos sí que la educación formal se les convertía en un camino largo y costoso, porque, como escribió un analista y educador peruano, «actúan como si la escolaridad fuera una condena de 11 años a la que hay que sobrevivir, como quien paga un impuesto para llegar luego a la universidad»⁶⁶.

Tampoco el espíritu de la escuela formal alentaba en los educandos la responsabilidad y la preocupación por los problemas acuciantes de la comunidad local y nacional. En las instituciones escolares no se intentaba ni se admitía contenidos de reflexión histórico-sociales –u otros que fuesen sospechosos de ser herramientas de politización– para que los alumnos pudiesen comprender el porqué de la situación de los obreros, campesinos y de las elevadas cifras de pobreza y marginación. Aislada de la verdadera realidad de su medio y dedicada a perennizar

⁶⁴ Paulston, R.G., “Educación no formal en el Perú”, en *Problemas Internacionales*, volumen XIX, Agencia de Información de los EEUU, noviembre-diciembre, 1972, p.12

⁶⁵ Por datos del SENATI, de 1966, en el Perú existía la necesidad de tener el 33% de obreros calificados cuando solo se contaba con el 18% de los mismos ocupando los puestos del trabajo industrial. En cambio, en el mismo período, la necesidad de obreros no calificados solo era del 5% frente al 36% que se encontraba desempeñando un trabajo remunerado.

⁶⁶ Trahtemberg, L., “Educación: tarea de todos”, exposición leída en la CADE de 1996, organizada por el IPAE, Arequipa, 07/12/1996, documento difundido por los organizadores, p.4

los valores y símbolos representativos del caduco sistema social y político imperante, la acción educativa escolar estaba al servicio de la transmisión de la cultura dominante, la cultura de los blancos, que era la que otorgaba prestigio y reconocimiento social.

A través de su rigidez, de sus prejuicios y de los estereotipos impuestos desde la visión de Lima al resto de la sociedad peruana, la educación escolarizada fue realmente indiferente, por no decir despectiva, con los grupos aborígenes, sus tradiciones y su cultura. Por eso, la enseñanza escolar puede ser señalada como uno de los principales mecanismos institucionales que dio mayor dimensión en el Perú al problema nunca resuelto de la discriminación étnica. Con el recurso persistente a los tópicos, a los arranques de humor, a los juegos y otros elementos de la práctica educativa que impactan en la configuración de la personalidad de los individuos, a los alumnos indígenas se les estigmatizaba y machacaba moralmente por su origen⁶⁷; en tanto que a través de los contenidos del currículo rígido –impuesto unilateralmente desde la sede central del Ministerio de Educación–, de los dogmas de la instrucción, de las relaciones entre escuela y sociedad, y de los rasgos esenciales de la organización del sistema escolar, se trasladó a este el sistema de dominación imperante en el conjunto de la sociedad nacional peruana: el rico y la persona de piel blanca siempre por encima del pobre y de los de piel oscura.

El sistema de dominación, interna y externa, imperante en el Perú oligárquico, al apoderarse de todas las instituciones sociales para perpetuarse, también se apoderó de la institución escolar y, por tanto, de los valores, conocimientos y pautas de comportamiento que a través de esta se transmitían a las nuevas generaciones. Fuera del monopolio ejercido por la escuela no había ninguna actividad o proceso educativo oficialmente reconocido ni convalidado. Y toda esta realidad nada favorable al mejoramiento humano y a la plena realización del conjunto de la comunidad nacional, en la historia de la educación peruana dio lugar a una relación problemática entre la educación y el sistema escolar por las insuficiencias y deformaciones que convirtieron a éste en inoperante e inconveniente para la gran mayoría de peruanos. Señalaremos las que consideramos resaltantes:

- a) El Estado se encargaba de costear el sistema escolar con una aportación del 85%. Pero en un país pobre y dependiente, como el Perú, este esfuerzo grande era inasumible, porque la demanda de matrículas y servicios educativos superaba la capacidad de crecimiento de la economía nacional. Por mucho que la cobertura del sistema educacional experimentó un crecimiento muy importante⁶⁸

⁶⁷ Esta aseveración-testimonio es producto de nuestra observación directa en algunos centros escolares situados en la Costa norte (Lambayeque y La Libertad) del Perú.

⁶⁸ Según el Informe General de Comisión de Reforma Educativa, entre los años 1958 y 1968 la población escolar aumentó en casi el 100%. En esa década la enseñanza primaria creció en un 78,12%; la secundaria en 165,8%; y la matrícula universitaria en 280,9%.

en la década anterior al golpe de Estado de Velasco, la parte del PIB destinada a educación no podía hacer indefinidamente “milagros”. Por esos años, una autoridad internacional y reconocido experto en educación, como Philip Coombs, había advertido de que ni siquiera los países ricos y desarrollados podían ampliar ilimitadamente los costos de sus sistemas de educación formal.

b) La enseñanza escolarizada se adjudicó el monopolio de la certificación oficial de los conocimientos y habilidades adquiridos. Del boom de los títulos, diplomas y certificados emitidos por el sistema institucional, hemos sido bien informados por las observaciones y reflexiones de Ronald Dore en su libro *La Fiebre de los Diplomas*. Pero en el Perú, esa “fiebre” alentada por el monopolio ejercido por los centros escolares, así como la falta de programas de educación permanente, quitó libertad y oportunidad a personas de las distintas edades de educarse por otras vías –nadie se preocupó de promover la autoeducación–, que, dotadas de flexibilidad, fuesen también adecuadas a las circunstancias de los más desfavorecidos. Por este mecanismo de selección injusta, los que no tenían certificados ni diplomas porque nunca ingresaron o habían desertado pronto de las aulas, fueron considerados como individuos de segunda categoría; «la condición de ciudadano, al menos políticamente, era un privilegio reservado a quienes sabían leer y escribir»⁶⁹.

c) Un sistema de educación formal, que la Reforma Educativa intentó cambiar, carente de capacidad para ampliar ilimitadamente su financiación; un sistema que no daba a nadie la oportunidad de educarse sin ir a la escuela, se mostraba como un sistema inviable y opresor, con condiciones para agudizar la exclusión social en una nación no cohesionada. Concretamente, en el caso peruano, en la década del 50 al 60 del siglo pasado, el número de estudiantes que desertaba del sistema escolar o eran «arrojados fuera de las escuelas como desechos», alcanzaba cifras muy elevadas⁷⁰; por eso el promedio de escolaridad en el país era, como ya hemos señalado, muy bajo: un promedio estimado por el Informe General elaborado por la CRE, era de apenas 3 años. La educación tradicional y el subdesarrollo se daban la mano.

⁶⁹ Alberti, G. y otros, *Educación y Desarrollo Rural*, Instituto de Estudios Peruanos, 1ª edición, Lima, febrero 1974, p.20

⁷⁰ Según el Informe General de la Comisión de Reforma Educativa, entre los años 50 y 60 del siglo pasado, comenzaron el 1er grado de educación escolar 380.425 alumnos matriculados, de los cuales terminaron Secundaria tan solamente 17.577; en el camino se quedaron 362.848 escolares, o sea, el 95,37%. Y de 1957 a 1967, comenzaron la escolaridad 400.845 alumnos, pero únicamente 43.226 terminaron secundaria, es decir, el 10,78%.

d) La enseñanza escolarizada en el Perú, siendo gratuita, no daba cumplimiento al principio democrático de igualdad de oportunidades, ya que la realidad socio-económica de los grupos de pobres los impedía asistir a sus clases. En un sistema de educación así,

“El ascenso en la pirámide escolar está tan fuertemente condicionado por factores socioeconómicos extraescolares, que de hecho los jóvenes que alcanzaban una escolaridad alta son aquellos cuyas familias ocupan una elevada posición económica. De esta manera, la correspondencia entre la pirámide escolar y la pirámide de ingresos está fatalmente asegurada [...]”⁷¹;

y la escuela se convierte en uno de los garantes del caduco orden social imperante.

e) La educación escolarizada en el Perú tenía su funcionamiento y organización como un subsistema social aislado, autosuficiente y de espaldas a la comunidad. Solamente atendía a la población matriculada; la atendía dentro de un local que con sus instalaciones estaba destinado únicamente para uso educativo escolarizado; dentro de dicho local, los alumnos matriculados se relacionaban cada día nada más que con un número determinado de trabajadores de la enseñanza (docentes y administrativos de apoyo), sin mantener vínculos con otras personas portadoras de sabiduría y experiencias formativas.

Esos mismo alumnos estaban obligados a tener presencia física en su local escolar, a cumplir un horario y calendario fijos en un país con gran diversidad geográfica y cultural, así como también a someterse a una programación curricular única e impuesta desde la capital de la República, sin respetar la diversidad cultural y la diferencia de estadios históricos existentes en el conjunto de la nación.

“En cada escuela se concentra un número de elementos educativos, aulas, mobiliario, mapas, laboratorios, gimnasios, etc., y un grupo de especialistas en la enseñanza y otros aspectos de la educación, de cuyos beneficios participan unos individuos escogidos quedando privados de ellos muchos otros”⁷².

La imagen de enclave, de entidad indiferente y el efecto insolidariamente antisocial, le restó a la escuela mucho potencial para promover el cambio de estructuras sociales y culturales en el Perú.

f) La escuela no era un influyente factor de cambio, no solamente por su aislamiento y desconexión con su medio, sino, además, por tener un acervo pedagógico pobre y de baja calidad. El sistema escolar tradicional en el Perú no contaba con profesores bien formados, motivados y con buenas perspectivas profesionales –de esto nos

⁷¹ Latapi, E., “Educación y Sistemas Escolares en América Latina: problemática y tendencias de solución”, en *Cuadernos* Nº6, Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima, septiembre 1971, p.27

⁷² Salazar Bondy, A., (1975:72)

vamos a ocupar más adelante—. Tampoco antes de la Reforma Educativa se hacía investigación en temas de educación, ni búsqueda experimental de métodos didácticos y conocimientos útiles para que los educandos se hicieran un aprendizaje mejor.

Los contenidos de la instrucción no nacían de una inquietud compartida, ni de una praxis interactiva y dialogante en el seno de la comunidad escolar, sino, más bien, de una imposición muchas veces imprudente, en el marco rígido del espacio y el tiempo en los que se dictaba la clase.

“En las clases —nos dice una descripción magistral— el profesor se para con su tiza frente a la pizarra, delante de los alumnos que están sentados en sus carpetas alineadas. Cada 45 minutos suena un timbre y se cambia de tema y de profesor. La actividad de clase consiste en que los alumnos copien en el cuaderno lo que el profesor les dicta o escribe en la pizarra, para luego reproducirlo dogmáticamente en los exámenes memorísticos. Si los alumnos se mueven o hablan, el profesor los censura y reprime, demandando silencio, atención y obediencia”⁷³.

La práctica educativa escolarizada, en vez de ensanchar y fortalecer el horizonte de la libertad y la personalidad de los educandos, servía, más bien, de apoyo a la colonización mental del alumnado ⁷⁴, privándole de aprender a ejercitar la inteligencia creadora, la observación racional e imaginativa del mundo y la comprensión crítica y objetiva de la realidad social, política y económica en la que estaba viviendo.

Llegados los años 60 del siglo pasado, la sociedad peruana se encontró perennemente agitada, a pesar de los esfuerzos del bloque de poder por disimular y desviar la interpretación de la realidad. Una nueva conciencia en las clases populares e importantes sectores de la clase media querían peruanizar el Perú y rescatarlo del dominio imperialista, para que sus recursos, estructuras y sus servicios institucionales estuviesen a disposición del conjunto de la nación y no de una poderosa minoría privilegiada. En este contexto histórico habían aparecido nuevos principios, nuevas aspiraciones populares y nuevos comportamientos políticos en busca de mejorar las condiciones de vida de las clases desfavorecidas y reducir la brecha social heredada de la época colonial.

Por eso se ha dicho que en el Perú —también en los demás países latinoamericanos— la década de los 60 no fue una década cualquiera. Entre las prioridades de aquella época, es importante anotar que no estaba la defensa del marco constitucional ni de la democracia representativa o formal; porque, vaciada de su contenido social, no ha servido para resolver los problemas estructurales de

⁷³ Trahtemberg, L., “Educación: tarea de todos”, doc. cit., p.4

⁷⁴ Varias veces, después de la publicación del Informe General, se pudo escuchar decir a los profesores-reentrenadores de la Reforma Educativa, que la enseñanza escolar en el Perú anterior a 1972, había servido para engañar y alienar a los alumnos.

pobreza, atraso y alienación. El discurso y la posición de los conservadores peruanos y de su aliada, la dirigencia de los partidos grandes, entraron en un período de descrédito ante la emergencia del movimiento popular con un discurso de clase de signo contrario y cargado de poderosas razones político-sociales.

Aparte de los factores de influencia externa que hemos tratado en puntos anteriores, insistimos en destacar que los factores internos removieron la conciencia social de las clases medias y populares como no había sucedido antes. Las invasiones de los campesinos del sur andino en su lucha por la tierra, el pan y la escuela; el intenso crecimiento de la demanda de matrículas en la Universidad (en un 281%, de 1958 a 1968) y la fuerte politización de los estudiantes⁷⁵; pero, sobre todo, la incapacidad del sistema de resolver la contradicción radical entre la concentración de la riqueza en manos de la minoría y la exclusión social de la inmensa mayoría. Como realidad con tan marcados contrastes y tan necesitado de un proyecto nacional que le diera salida, el Perú en esos años de desafíos cruciales era un escenario en el que se mezclaban la impaciencia, el desengaño, los prejuicios y los estereotipos, con los conocimientos, las esperanzas y el entusiasmo de muchos que no podían sustraerse a la apuesta por la mejora de los que antes habían sido dejados al margen de todo. Era esta una apuesta desde la convicción de que la historia del Perú tenía que seguir escribiéndose, pero esta vez desde el otro lado, desde la perspectiva y los intereses de las clases mayoritarias animadas e inmersas en una nueva cultura nacional de signo liberador.

Los movimientos en la sociedad de la década habían ido ganando predicamento y repercusión, porque supieron acercarse a las organizaciones y células de base como catalizadores de experiencias relacionadas con la educación (de adultos) y toma de conciencia, el trabajo, la lucha por el poder y su uso, y la vida cotidiana, acertando en compenetrarse con las luchas y aspiraciones de los sectores populares.

Aspiración legítima de estos sectores era acceder a los bienes materiales y no materiales de los que nunca, o escasamente, se habían beneficiado. Por ello aspiraban a participar en la distribución racional y justa de una parte de la riqueza nacional vinculada con el despliegue o desarrollo de las personas: el saber y la cultura⁷⁶. Una aspiración como ésta que para hacerse efectiva, requería del poder

⁷⁵ En todos los grupos universitarios de izquierda que participaron en el movimiento estudiantil de esa época, eran comunes declaraciones enfáticas de “solidaridad con las clases explotadas” o “el deber de todo estudiante es luchar por la revolución social” (inscripciones pintadas en los muros de la ciudad universitaria de San Marcos, en Lima).

⁷⁶ Tan extendida estaba esta aspiración entre las clases populares y tan grande era la fe de la población del campo y de los barrios urbano-periféricos en que el saber y la cultura les podía abrir en la vida muchas puertas a sus hijos, que los padres de familia de condición más modesta, por contar con servicios educativos elementales, estaban dispuestos a realizar verdaderos sacrificios económicos: pagaban los bajos salarios de los maestros, ayudaban a costear la compra de mobiliario y utensilios para la enseñanza, construían (sin remuneración) el edificio del centro educativo en la localidad, contribuían a pagar viajes de **(continúa)**

público proteger y asegurar el derecho y la libertad de toda persona –de cualquier edad y condición socio-económica– de formarse por sí misma o a través de las distintas modalidades y servicios educativos a su alcance, dentro o fuera del sistema escolar.

La Comisión de reforma de la educación designada por el Gobierno de la Fuerza Armada supo comprender y hacerse cargo de esta aspiración de las clases populares. Para cancelar uno de los más chocantes privilegios sociales, como el causado por los efectos del monopolio de la educación escolar, por primera vez en la historia de la educación peruana se introdujo el principio pedagógico de la desescolarización en el marco doctrinario y posteriormente en el normativo de la Reforma Educativa. Así, desde la etapa preparatoria de esta Reforma, la Comisión Barrantes lo propuso en el Informe General, en septiembre de 1970:

«Es necesario superar la concepción exclusivamente escolar del proceso educativo, tan limitada, rígida e inadecuada, y dar cabida a un planteamiento mucho más integral, reconociendo las posibilidades de otros canales educativos no menos eficaces y no pocas veces de mayor influjo que la escuela [...]»⁷⁷.

El año anterior (1969), Paulo Freire había publicado su segundo libro, *Pedagogía del Oprimido*, que conjuntamente con el primero, *La Educación como Práctica de la Libertad*, habían sido acogidos, como pautas de orientación teórica y metodológica, por el emergente movimiento de Educación Popular⁷⁸ en el Perú. Este movimiento de tendencia izquierdista cumplió su primera etapa de desarrollo en paralelo a la gestación de la Reforma Educativa, asumiendo la línea de interpretación (del subdesarrollo y su cultura) trazada por la teoría de la dependencia⁷⁹; pero, a su vez, sirviendo a los grupos de base como marco de realización de experiencias de autoaprendizaje y prácticas de comunicación educativa mediante medios no escolarizados: la prensa popular y grupos informales de diálogo y reflexión para tomar conciencia crítica de la realidad histórico-social del Perú y demás países del Tercer Mundo.

Como el modelo escolar tradicional daba signos de agotamiento y desgaste desde la perspectiva de las clases populares en proceso de organización y maduración, el mensaje de Iván Illich significó un refuerzo teórico para aquellos que

comisiones para ir a Lima o a la capital de la Región a conseguir la creación o el equipamiento de un centro escolar.

⁷⁷ Ministerio de Educación-Comisión de Reforma de la Educación, (1970:40)

⁷⁸ Este importante movimiento no solo se manifestó en Lima. Gracias a su notable desarrollo alcanzado, se extendió a varios puntos del país: Andahuaylas, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Cerro de Pasco, Cusco, Chiclayo, Chimote, Huancavelica, Huancayo, Iquitos, Puno, Sicuani (Cusco) y Urubamba (Cusco).

⁷⁹ En el ensayo de Sigfredo Chiroque y Denis Sulmont, *Educación Popular en Debate*, se reconoce a la teoría de la dependencia como elemento fundamental de la ideología de los movimientos nacionalistas de izquierda que surgieron en América Latina en los años 60 del siglo pasado. Este ensayo está incluido en el libro compilado por Luis Sime, *Aportes para una Historia de la Educación Popular en el Perú*, edición Tarea, Perú, julio 1990.

pugnaban por una alternativa a la institución escolar. Además, en América Latina, a comienzos de los 70 hubo gobiernos y procesos políticos que abrieron cauces para reformar en profundidad la concepción y praxis de la educación: en Bolivia, con el Presidente Torres; en Chile, con el Presidente Allende; en Panamá, con el Gobierno de Torrijos; todos estos manteniendo algunas coincidencias con el proceso nacionalista liderado en el Perú por Velasco Alvarado en el propósito de construir una nueva sociedad, con justicia y libre de la dominación imperialista.

La corriente de Educación Popular esgrimía su convencimiento de que solamente un modelo alternativo al escolar permitiría remediar, en un período de tiempo no prolongado, el injusto abandono en que se encontraban millones de jóvenes y adultos que jamás pudieron matricularse en una escuela o que la abandonaron muy tempranamente. Iván Illich, conocido pensador herético y uno de los críticos más comprometidos e inconformistas de la educación escolarizada de la segunda mitad del siglo XX, fue en esos momentos el más destacado referente de los grupos sociales y de los estudiosos identificados con el cambio de modelo educacional, que consideraban a la institución escolar como un eficaz aparato de polarización social y concentración del saber en favor de una minoría. En el Perú, concretamente, la enseñanza de pago era una demostración fehaciente de que la escuela estaba para mantener el ordenamientos institucional y reforzar el poder social de una pequeña parte de la población; aunque la enseñanza estatal tampoco estaba exenta de esta misma culpa, toda vez que, de acuerdo con Salazar Bondy, «como pieza de toda maquinaria discriminatoria ha contribuido a concentrar en ciertos sectores los servicios educativos»⁸⁰.

La aportación teórica de Illich, como la de Freire, aparte de ser novedosa, era valiosa para un país en proceso de transformación de sus estructuras, en el que los sectores a favor del cambio luchaban por una educación que no fuese privilegio de minorías, ni fuese un derecho tan solo de educandos de hasta cierta edad en condiciones de cumplir un horario fijo en el recinto escolar. Estos mismos sectores, al defender la universalización del derecho a la educación, eran partidarios de que los servicios educativos no se impartiesen tan solo en ciertas zonas y espacios convencionales tradicionalmente favorecidos, sino que llegasen más allá de las aulas escolares, que fuesen al encuentro de la población en las zonas más desatendidas y en las áreas territoriales de más difícil acceso, en donde los habitantes no tenían ni idea del tiempo histórico en el que la humanidad estaba viviendo.

Y si la institución escolar había sido siempre un coto cerrado, que aislaba a los educandos de todo contacto “contaminante” con la realidad circundante, el rol de la escuela debía ser sometido a una revisión profunda en el marco de la concepción nueva y la praxis abierta que en sus documentos oficiales del 1970 y 1972 postulaba la CRE, para la cual

⁸⁰ Salazar Bondy, A., (1975:63)

“[...] la Reforma Educativa implica una reformulación del concepto de educación. Según esta reformulación el fenómeno educativo puede comprobarse en todo su alcance social ya que implica acciones que se cumplen no solamente en la escuela sino fuera de la escuela, no solamente a través de medios formales sino también informales.»⁸¹.

Es decir, la Reforma educativa rompió el molde estrecho que en el Perú siempre se le había dado al concepto de educación, para someterlo a una revisión a fondo⁸², nunca antes intentada por nadie. Y al hacerlo, se asumió oficialmente una nueva visión en virtud de la cual el proceso educativo no se iba cumplir solo a través de la transmisión –en espacios cerrados– de unos contenidos prefijados en un diseño curricular impuesto desde la más alta instancia administrativa de la educación nacional con sede en Lima. La educación se debía cumplir, más bien, a través de una forma nueva de hacer las cosas y de una amplia gama –inexplorada y desaprovechada hasta aquel entonces– de relaciones humanas, interinfluencias y contactos directos entre los distintos grupos y agentes actuantes en todo el amplio espacio de la sociedad, tanto para activar o elevar la capacidad de trabajo y el rendimiento de las personas, como para configurar la nueva personalidad individual y la nueva conciencia social necesarias para que el Perú dejara atrás su pasado histórico. Pero para llevar la revisión del concepto de educación hasta esos límites sin precedentes, la propuesta de la CRE incluía que la actividad, sistemática y no sistemática, tuviera que darse también, y necesariamente, fuera de los recintos escolares.

Esta visión está en la base del planteamiento más heterodoxo y audaz que aportó la Comisión y que le ocasionó el duro enfrentamiento de los defensores de las instituciones tradicionales: la desescolarización de la educación. Claramente se encuentra plasmada en el informe General, de septiembre de 1970, como también en la Exposición de Motivos de la Ley de Educación, de marzo de 1972. Y constituye un modelo de desescolarización que convive, o mejor, que no excluye la escuela.

Que se tomaron en cuenta las aportaciones de Illich, al igual que las de Freire y Reimer, no tiene por qué haber duda, dado el atractivo que estos pedagogos y pensadores tuvieron en los movimientos de inspiración popular en América Latina de esos años; pero, sobre todo, por el acercamiento intelectual y el contacto personal que algunos de los autores de la RE (Salazar Bondy, Delgado Olivera y Castillo Ríos) mantuvieron con Illich y Freire, según los testimonios que nos han aportado Barrantes Revoredo y Castillo Ríos. No obstante, –y he aquí lo peculiar– la

⁸¹ Salazar Bondy, A., “La Educación extraescolar y la Revolución”, en *Expreso*, 06/05/1973, p.23]

⁸² La presencia influyente de militares progresistas dentro del Gobierno y en el COAP lo permitió. Ellos constituían una barrera de contención frente a los intentos de los detractores ideológicos y políticos de la Reforma Educativa. Además, estos militares progresistas mantenían una buena sintonía con las propuestas sociales y pedagógicas de la Reforma, lo mismo que con el espíritu de la Comisión Barrantes. Esta siempre contó con el respaldo del Presidente Velasco cada vez que Salazar Bondy, Barrantes Revoredo, Delgado Olivera y otros integrantes de la misma fueron a realizar sus exposiciones en las reuniones del Consejo de Ministros o en cualquier acto público relacionado con la RE.

Reforma Educativa en el Perú no asumió el planteamiento de la desescolarización con la radicalidad de Iván Illich, ni se valió de su pensamiento herético para abrir una vía hacia la revolución cultural. Jamás alguien pretendió la desescolarización completa de la sociedad peruana, ni nadie de la CRE se hubiera atrevido a decir con Holt que las instituciones escolares fuesen un peligro para los alumnos.

Para la Reforma Educativa, la educación no escolarizada, que fue uno de los rasgos más distintivos e innovadores del proyecto pensado principalmente por Salazar Bondy, debía servir para derribar los muros de la escuela y poner a la educación en contacto directo con “el aire de la vida”, con las instituciones sociales y realidades con capacidad formativa al alcance de la población, en las cuales les había llegado la hora de actuar a las personas de las diferentes edades y de las distintas zonas y regiones del país. Esto, sin duda, ampliaba enormemente los alcances y posibilidades de la acción educadora, constituyendo una conquista de la corriente de Educación Popular y una verdadera innovación que rescataba y reconocía la importancia de tantos recursos y oportunidades con valor educativo, que la sociedad había venido desperdiciando. Así entendida la desescolarización en su sentido más restringido, significaba «el uso de un sinnúmero de medios y procedimientos técnicos que existen fuera de la escuela, su aprovechamiento óptimo para fines educativos»⁸³.

Gracias a ella, la formación y el autoaprendizaje podían verse cumplidos sin exigir a los interesados la asistencia regular al local de una escuela dentro de un horario inflexible y obligatorio. La eliminación de este requisito ayudaba mucho a los educandos de la Sierra a resolver las enormes dificultades creadas por la abrupta geografía andina, y también a los habitantes selváticos, enfrentados al aislamiento por la dispersión demográfica en la exuberante llanura amazónica. Además, primando la responsabilidad y la iniciativa autónoma de los estudiantes, estos conseguían libertad para organizar sus horarios lectivos, sus calendarios y sus grupos de reflexión e interaprendizaje comunitarios.

Igualmente, a través de la educación no escolarizada se podía sacar el mayor provecho a los conocimientos, experiencias y aptitudes que se ponían en juego en las diversas esferas del mundo del trabajo: talleres, tiendas, fábricas, laboratorios, oficinas de la administración y otros servicios urbanos, campos de cultivo agrícola, explotaciones mineras, transportes, etc. La combinación de vida laboral y actividad educativa se tornaba positiva y necesaria en el Perú dado que, la reforma agraria se proponía alcanzar una mejora integral de la vida de los campesinos. Esto condujo a la reafirmación de uno de los tres objetivos capitales del proyecto de educación aprobado por el Gobierno: la educación de la población, inspirándose en una pedagogía activa de estímulo a la creatividad, y debía cumplirse en y por medio del trabajo.

⁸³ Salazar Bondy, A., (1975:69)

Desde esta nueva manera de entender el proceso educativo, los elementos vivos y cotidianos del mundo del trabajo combinados con el patrimonio vivencial de los estudiantes adultos, configuraban la base necesaria desde la cual ellos podrían participar directamente en la elaboración y revisión de sus perfiles curriculares, flexibles, libres y acordes con sus intereses y circunstancias. Había que romper unas limitaciones y obstáculos propios de la enseñanza tradicional y su espíritu autoritario: el currículo rígido y único, y los métodos impuestos verticalmente por la administración central. Como consecuencia, la desescolarización aportaba, para los intereses de la clase trabajadora, una sólida garantía de la libertad de educación⁸⁴ de los individuos y grupos que la conformaban. Gracias a ella, estos podían elaborar o elegir con autonomía los contenidos de su formación laboral, cultural y política.

En definitiva, la desescolarización en el Perú aportaba unas ventajas que recaían muy directamente en favor de los adultos, particularmente, en los habitantes del medio rural: campesinos, mineros y comunidades nativas selváticas, que siempre se vieron desatendidos por el Estado y por la parte más favorecida de la sociedad. Si en las áreas del territorio peruano ocupadas por estos grupos casi no había maestros ni servicios escolares, por ser áreas marginales, la desescolarización, al convertir en instrumentos operativos las tecnologías de la comunicación social (la radio, la tv, el casete, la filmación, etc.) y las líneas de actividad no escolarizada de los PEAR (Programas Educativos de las Áreas Rurales) creados por la Reforma Educativa, les brindaba a los pobladores del campo y la periferia urbana la posibilidad de aprender –también de enseñar– valiéndose de su propio esfuerzo personal, es decir, de autoeducarse. Y para esto, las comunidades rurales y los denominados pueblos jóvenes podían sacar provecho de sus recursos operativos con valor educativo, directo o indirecto: sus medios materiales, la riqueza de sus conocimientos empíricos, sus tradiciones y acervo cultural, así como también la existencia de vínculos humanos fortalecidos por el sentimiento de solidaridad y el sentido comunitario de la vida en esos ambientes en los que más se sentían los estragos del subdesarrollo.

Como ya se ha dicho, con el planteamiento de la desescolarización, la Reforma Educativa no pretendió eliminar la educación escolar. Ni siquiera reducir su espacio, ni los recursos económicos que le asignaba el Presupuesto General de la República. Fue, más bien, un planteamiento contemporizador, compatible con la decisión puesta en marcha de revisar a fondo los contenidos impartidos por la escuela. Como

⁸⁴ De acuerdo con Paulo Freire, Augusto Salazar se mostró muy crítico con la “educación bancaria” en tanto que producto de consumo –como cualquier producto de mercado– y antítesis de una educación liberadora. En Salazar fue una convicción indeclinable la defensa de la libertad de educación, distinguiéndola y separándola claramente de la libertad de la iniciativa empresarial para crear y gestionar centros de enseñanza de pago. Para la Reforma Educativa, la genuina libertad de educación significaba la capacidad autónoma y el derecho irrenunciable de los educandos, la comunidad educativa y las fuerzas más comprometidas del conjunto de la ciudadanía, de elaborar los contenidos y gestionar los servicios educativos con espíritu comunitario, excluyendo tutelas burocrático-autoritarias o mercantilistas insolidarias y excluyentes.

el diagnóstico de Philip Coombs había señalado las limitaciones de los países del Tercer Mundo para atender los gastos que demandaba el crecimiento de la educación formal, la Reforma Educativa peruana optó por la alternativa de la educación no escolarizada para ayudar y obligar a superarse a la modalidad de educación escolarizada. Se puede decir que entablaba una competencia leal en el marco del sistema reformado.

En esos años, el movimiento popular por el derecho a la educación gratuita adquirió un peso notable; no en vano había habido varios muertos en Ayacucho y Huanta, en junio de 1969. Pero no solo esto, sino que *la Revolución* no podía permitir la reducción de los servicios educativos, toda vez que en otros sectores de la política social –concretamente, en sanidad y vivienda– no estaba haciendo nada.

Lo que en algún documento oficial de la Reforma se denominó desescolarización –y en los artículos de prensa de Salazar Bondy, educación no escolarizada–, venía a ser

«el régimen educacional que favorece la realización de estudios fuera de los centros educativos (escuelas, colegios, universidades, etc.) y permite la formación en el trabajo y en la actividad cotidiana, son el requisito previo de un determinado currículum académico»⁸⁵.

Abrir, pues, la actividad educativa a una nueva forma de realización pedagógica con sentido de la más abierta proyección social, para elevar el nivel humano, técnico y político de la nación, era una tarea exigente y pendiente desde la inflexión marcada en la historia de la educación nacional, por los escritos de Mariátegui y por el ideario educacional de los maestros Manuel Vicente Villarán (de los años 20) y José Antonio Encinas (de los años 30).

Sí, realmente, era una tarea pendiente, democrática y civilizadora, que sin su cumplimiento y sin la solución del problema de la propiedad de la tierra, no se podía sentar en el Perú las bases de un proceso coherente de construcción nacional. La educación abierta, al alcance de todos y en todos los ámbitos de la sociedad, era una conquista esperada que no había llegado con las leyes y políticas educacionales de los Gobiernos de José Pardo, Augusto Leguía, Manuel Prado y Manuel Odría. Durante estos periodos, la vía estrecha de una educación escolarizada alienante condenó a la mayoría a lo que Leopoldo Chiappo –integrante de la Comisión Barrantes– denominó “el no-ser educativo”.

Con el Gobierno de Velasco llegó el momento de iniciar un nuevo período de la historia nacional, que rompió con la herencia política e ideológica del largo período oligárquico. Como sostiene Teresa Tovar, «El período 1968-75, sin ser una confrontación bipolar entre bloque dominante y bloque popular, constituye no

⁸⁵ “Anexo: definición de términos”, en *Reforma de la Educación*, Ediciones ESEDAL S.A., ob.cit., p.243

obstante un momento de ruptura entre época y época»⁸⁶. En el seno del Gobierno, la tendencia progresista, dominante durante gran parte de este período y manteniendo sintonía con los más destacados integrantes de la CRE, se convirtió en el punto de apoyo para esta ruptura ideológica y política. Una ruptura que, a la vez, hizo posible los rasgos más distintivos, desafiantes y polémicos del proyecto de Reforma Educativa, entre ellos la desescolarización, la Extensión Educativa y la concientización. Porque los autores de la RE trabajaron para que una política de Estado como la educación, destinada a todos los grupos de la sociedad sin excepción, ya no fuese un bien escaso entregado como una dádiva asistencial, sino, por el contrario, un derecho social garantizado por la participación activa, vigilante e igualitaria de todos a través de una praxis social democrática y atenta al valor y las aspiraciones de toda persona.

Que la Reforma Educativa se politizó desde su temprana etapa de preparación (1970-71), no cabe duda. En cambio, en el empeño de ocultar la estrecha relación entre la educación y la política, los autores de las anteriores reformas y leyes de la educación peruana cuidaron de no sacar a la luz la ideología que las inspiraba, las condiciones históricas reales del proceso educativo, los valores contenidos en el currículo, ni la clave de los intereses subyacentes a los conocimientos que se impartían. Para evitar que la mayoría social tomase conciencia de la realidad del país y su amarga historia, «uno de los argumentos tradicionales de las fuerzas conservadoras en el Perú, era el de afirmar que la educación debería estar alejada de toda consideración política»⁸⁷.

Por el contrario, los reformadores y autores de la Ley de 1972 sí admitieron expresamente la vinculación de la política con el nuevo marco educacional, «porque, aunque no tenga elementos doctrinarios-políticos explícitos, toda educación, en su concepción y en su praxis implica elementos axiológicos y, por tanto, una ideología»⁸⁸ y una opción política determinada⁸⁹.

La Reforma Educativa del Gobierno de Velasco, a través de sus voceros civiles, del Ministro Carpio y su inmediato sucesor, nunca se consideró a sí misma como un proceso políticamente neutral. Separar la educación de la política resultaba artificial y contrario a su concepción y fines últimos. Esta posición está expresamente

⁸⁶ Tovar, T., (1985:41)

⁸⁷ Andrade Talledo, R., (1990:102)]

⁸⁸ Salazar Bondy, A., “Un nuevo concepto de educación”, en *Expreso*, 08/04/1973, p.23

⁸⁹ «En los países del 3er Mundo, la mayoría de la gente, por su escaso nivel de formación, cree que la realidad adversa en la que vive no tiene remedio. Si los maestros no hacen política (no partidaria) para ayudar a cambiar las cosas, la educación no sirve de nada».

Cita tomada de una hoja suelta reproducida con máquina multcopista y firmada por el profesor Álvaro Samamé, que conducía un programa radiofónico en Chiclayo, en 1972, el programa se llamaba REFORMA EDUCATIVA: PUERTAS ABIERTAS A LA VIDA. Algunos números de esa hoja de opinión/información se repartieron en los distintos centros escolares del departamento de Lambayeque.

desarrollada en la Exposición de Motivos de la Ley General de Educación N° 19326; aunque también podemos destacar la opinión autorizada de alguien que conoció y se implicó desde el nivel de dirección administrativa, en la nueva praxis educacional politizada: «[...] la política a la cual tiende la nueva educación –sostuvo Andrade Talledo– es una política de participación, de liberación; y la educación debe entonces entrar oficialmente en esta nueva relación [...]»⁹⁰. Este horizonte de acción combinada entre educación y política se mantuvo como columna medular en las políticas transversales o multisectoriales hasta 1976, o sea, hasta el inicio del giro político del Gobierno militar (2ª Fase de este) que dio lugar al comienzo del desmontaje de la Reforma Educativa.

En realidad, el proyecto de la Reforma Educativa nació politizado desde 1970 y no dejó de estarlo hasta su paralización e inicio de su desmontaje a partir de 1976-1977. Desde su comienzo fueron antepuestos los planteamientos sociales y políticos en relación con los planteamientos técnico-pedagógicos. Las experiencias reformadoras de las décadas anteriores no se habían dado de este modo. De ahí que los intereses privados en el mundo de la enseñanza, atrincherados en una visión pedagogista sin matices y en una irreductible tendencia escolarizante, atacaron abiertamente el proyecto desde que se conoció el Informe General, que lo recibieron como una provocación y un desafío al poder de las élites.

Además del sentido laico y aconfesional (respetuoso de la libertad religiosa) de lo que se anunció al país, cuatro aspectos más del proyecto de Reforma recibieron, en el quinquenio 1970-75, los ataques más duros y la descalificación invariable de quienes sintieron amenazados sus intereses y privilegios: la desescolarización, la concientización, la creación de los Núcleos Escolares Comunales (NEC) o nuevos sistemas de organización de la educación nacional, y el apoyo de la CRE a la educación estatal y a la comunitaria por razones de equidad social, manteniendo el respeto por la enseñanza privada. Nos detenemos en los dos primeros.

Con la desescolarización, la Reforma puso en marcha otra forma de educar, abierta y autodirigida, que otorgaba participaron con fines formativos a diversos ámbitos de la sociedad en los que se da la vida de las personas. En tal sentido y en cumplimiento de su más efectivo rol de promoción, estos ámbitos (la familia, el barrio, el taller, la oficina, la fábrica, la parroquia, la plaza del pueblo, el sindicato, el club deportivo, la cooperativa agraria, etc.) iniciaron un proceso nuevo de comunicación y de relación cultural entre los sectores de base de la población. Los trabajadores y el conjunto de las clases populares, de este modo, comenzaron a conquistar otro avance como en paralelo lo estaban consiguiendo con la reforma agraria y la reforma de la empresa. Y la educación a distancia (radio y tv) era también en esos años otro medio de llevar a la práctica la enseñanza no

⁹⁰ Andrade Talledo, R., (1990:103)

escolarizada.

Con la implantación de la desescolarización, adaptada a las condiciones sociológicas, educacionales y políticas del Perú de ese momento, la Comisión de Reforma se hizo eco de un concepto que a comienzos de los años 70 gozó de gran aceptación internacional: la educación permanente. Para la Comisión Faure⁹¹ fue uno de los elementos de trabajo fundamentales para el Informe que emitió. La reforma peruana supo mantener la sintonía con este principio pedagógico y en esa línea postulaba «[...] que la educación se realiza en todo momento y en todas partes; que el ser humano es susceptible de ser educado desde que nace hasta que muere; que todos somos, en cierta medida, educadores y educandos [...]»⁹².

En consecuencia, hubo que “derogar” el criterio educativo convencional de “preparar para el futuro” a las nuevas generaciones. Porque si el futuro llegaba velozmente cada día, el derecho a la formación y perfeccionamiento era de todos: niños, jóvenes y adultos; hombres y mujeres, y así nadie viviría técnica ni culturalmente rezagado en un mundo en permanente cambio. Iván Illich, al observar personalmente en el Perú el nuevo ambiente que la Reforma Educativa iba creando en su etapa temprana, afirmó:

«[...] la innovación radical de la Reforma que he visto nacer en el Perú es buscar un país en el que todos tengan un acceso significativo a los procesos vitales que los rodean [...] Es la primera vez que un gobierno dice a su pueblo que cada uno es responsable de su educación y que cada uno tiene el derecho y el deber de ocuparse de la educación de otros»⁹³.

Desde luego, el alegato esgrimido por el Informe Faure en relación con la educación permanente, la progresión de las experiencias del movimiento por la educación popular en otros países latinoamericanos (Bolivia, Chile, Cuba, Panamá), así como las limitaciones materiales del sistema de educación formal en el Perú y su desfase como mecanismo de mejora humana, abrieron paso a la revisión a fondo del régimen de enseñanza escolarizada. Este ya no podía seguir siendo la vía única e irremplazable para la transmisión de valores y del conocimiento técnico y general.

El planteamiento de llevar la educación más allá de los recintos escolares compaginaba con las opiniones y sensibilidades antiimperialistas y antioligárquicas que dirimían la necesidad de construir una nueva realidad histórica del Perú con el

⁹¹ Por su coincidencia en el tiempo con la preparación de la RE peruana y su codición de referente de esta (educación permanente, educación no escolarizada, etc.) queremos hacer una breve anotación sobre el Informe Faure. A comienzos de 1971, la UNESCO designó una Comisión de siete miembros de procedencia y actividad heterogéneas, presidida por el político y profesor universitario francés Edgar Faure. Este grupo de personalidades, conocido como la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, ese mismo año emitió un Informe como conclusión del trabajo realizado. El documento, basado en realidades de distintos países de entonces, contiene una relación de los principales problemas de la educación mundial, con recomendaciones y propuestas de soluciones.

⁹² Barrantes, E., (1990:61)

⁹³ Illich, I., Freire, P. y otros, “Mesa redonda”, en *Educación* N°7, año II, 1971, p.73

impulso de una nueva cultura nacional, democrática y liberadora. La idea de una educación que, rompiendo con los usos y formalidades tradicionales, trascendiera lo puramente escolar, se correspondía con esa aspiración imbuída de sentido social y democrático que surgía de quienes eran partidarios de cambiar el estado de cosas, incluido el cambio de la conciencia social. A ese anhelo respondieron los autores de la Reforma Educativa –especialmente Salazar Bondy– a través de un nuevo sistema de enseñanza, flexible y abierto a la realidad de la calle y a las pulsiones humanas más hondas que latían en los distintos espacios regionales del país.

Con un escenario nacional en notable movimiento, la práctica educativa reformada tenía que cumplir al máximo su rol pedagógico-político en un momento en el que los contenidos y temas se enriquecían y ampliaban en virtud de un discurso social crítico con el poder y de cierta práctica contestataria de las clases populares. En este panorama político-social, las formas de comunicación, transmisión de conocimientos y acción educativa emergentes rompían la estrechez de los cauces escolares conocidos hasta entonces. Y al darse todas ellas fuera del régimen de la escolaridad tradicional, contando con organización, currículo y material de enseñanza libres del control burocrático centralizado de antes, representaban instrumentos efectivos para la toma de conciencia crítica de la realidad y para la cancelación de inercias, estereotipos y fetiches de la cultura social del pasado.

Pero el ciclo de relación de los sujetos con la realidad no se agotaba solo en el conocimiento de las condiciones de pobreza, alienación y dominación de la mayoría nacional. La siguiente fase consistía en pasar, por medio de las innovaciones y relaciones educativas, a la denuncia y a la acción con el convencimiento y la voluntad de cambiar esas condiciones. Es así como por querer servir de trampolín para la transformación de las estructuras mentales, la educación llevada más allá de los recintos escolares para concientizar a la clase trabajadora y al común de la ciudadanía, fue repudiada y catalogada por los opositores conservadores como una de las facetas más inquietantes –e inaceptable por “peligrosa” – de la Reforma Educativa. Por seguir este camino, según la reacción conservadora, había que paralizar la reforma de la educación, porque conducía al caos y a la desestabilización del conjunto de la sociedad peruana.

4.3. LOS NÚCLEOS EDUCATIVOS COMUNALES: UN NUEVO MODELO DE ORGANIZACIÓN EDUCACIONAL

I

El sistema de educación tradicional en el Perú estaba organizado sobre la base de escuelas y colegios aislados entre sí, cada uno con sus propios grupos de

profesores, alumnos y trabajadores administrativos encerrados en sus edificios escolares, ajenos a la sociedad. El aislamiento y la falta de vinculación orgánica de los centros educativos con su entorno más inmediato fueron notas dominantes en ese sistema. Los centros escolares eran compartimentos estancos, que no aportaban a su comunidad ni recibían los beneficios del potencial educacional de esta.

Con la Reforma Educativa cambió la base de la organización del sistema educacional. La Ley General de Educación de marzo de 1972 creó el Núcleo Educativo Comunal (NEC) como unidad básica, como célula viva y dinámica del sistema de educación reformado. El artículo 64º de la Ley definía el NEC como la «organización comunal de base para la cooperación y la gestión de los servicios dedicados a la educación y otros utilizados por ella, dentro de un ámbito territorial determinado para la promoción de la vida comunal». Esto suponía que al NEC se le dotaba de competencias para operar en todo el espacio de su comunidad, con capacidad de tomar decisiones autónomas en materia de educación, que coordinadas con otros servicios de contenido social y cultural contribuyesen a mejorar las condiciones de vida de la comunidad local. En ese sentido, el Núcleo Comunal, una verdadera innovación histórica en el país, debía constituir un ámbito nuevo de socialización del poder, abierto al interés colectivo y a la participación de toda la ciudadanía en una tarea, como la educación, que la Reforma Educativa reconocía como función social de la comunidad.

El modelo de organización nuclear de la educación en el Perú no era una novedad total en los años 70. Tenía ya algún recorrido y su antecedente más próximo era la experiencia de los Núcleos Escolares Campesinos que, como hemos visto en el Capítulo 1, se implantaron a partir de 1946, en virtud de un Convenio de Cooperación entre el Perú y Bolivia. Por este acuerdo, ambos países decidieron desarrollar, simultáneamente, un programa de educación campesina en las escuelas rurales situadas en la zona del Lago Titicaca.

Pero el modelo propuesto por la Comisión Barrantes, en el Libro Azul, en 1970, y legalizado en 1972 por la Ley General de Educación, fue más ambicioso e iba más allá que el de los años 40. Por su concepción, había una marcada diferencia entre el de 1972 y el de 1946. En éste se advertía una tendencia asistencialista y paternalista, guardando sintonía con la larga tradición centralista del sistema educacional y de todo el sistema de poder en el país. Pero, además, el modelo nuclear creado en 1946 operaba únicamente en el ámbito de la enseñanza rural escolarizada, su cobertura se extendió solo a la población campesina, pero no al resto de la población; y lo hizo selectivamente en los Andes del sur (Puno y Cusco), aunque progresivamente se fue implantando en otros departamentos con población nativa y lenguas aborígenes⁹⁴.

⁹⁴ Los primeros Núcleos Escolares Campesinos se crearon en el Altiplano (departamento de **(continúa)**)

En cambio, la nuclearización de 1972, valorando la voluntad de la población de base del conjunto del país de colaborar y participar en el desarrollo de los servicios educativos, se inspiraba en los principios de la educación permanente, la educación en la comunidad y la democracia educativa. Los Núcleos de la RE no fueron creados solamente en las zonas campesinas aborígenes; los 819 NEC que se constituyeron entre 1972 y finales de 1975 cubrían todas las áreas y regiones del Perú: Lima Metropolitana y demás ciudades, áreas rurales, asentamientos urbano-marginales o pueblos jóvenes, poblaciones afincadas en las fronteras internacionales.

Para los autores de esta innovación, la comunidad local, en cualquier lugar del Perú, tenía el derecho y la obligación de participar en forma activa y determinante en el proceso educativo permanente de sus miembros, tanto en la escuela como en la familia y en las demás instituciones de la sociedad. Con la reforma en el agro y la reforma de la empresa, a comienzos de los años 70, surgieron entre las capas populares nuevas fuerzas y organizaciones de la sociedad llamadas a participar en la construcción de un proyecto nacional solidario y compartido, orientado a la revaloración y rehabilitación de las comunidades nativas y grupos sociales en situación de vulnerabilidad.

Así, pues, desde la percepción de la nueva realidad que, en base a las reformas del Gobierno de Velasco Alvarado, se iba configurando en el Perú, la visión abierta y pluralista de la Comisión de Reforma Educativa convirtió a la comunidad local, o sea, a la instancia más próxima a los problemas y necesidades de los pobladores, en el agente educativo por excelencia, prevaleciendo ella sobre la iniciativa privada insolidaria y sobre el manejo burocrático que durante mucho tiempo ejerció la Administración central de la educación.

Con la fórmula nueva y distinta de Núcleos creados para actuar más allá de lo puramente escolar, la comunidad de base asumió, según la Ley 19326, la responsabilidad de tomar iniciativas y poner en práctica sus decisiones autónomas en materia de educación, desplegando toda su inventiva, sus recursos materiales, sus instituciones y su empatía para asegurar la prestación y mejora de los servicios educativos escolarizados y no escolarizados.

Realmente, el proceso de nuclearización que se inició en 1972 era toda una innovación con respecto a su antecedente de 1946. Una aportación verdaderamente original de la Comisión presidida por Barrantes Revoredo, dado que los NEC constituían un cauce de participación popular organizada y, con ello, una vía de realización sociopolítica de *la Revolución*. El funcionamiento e implementación de los Núcleos Comunales otorgaba poder a la comunidad de base y a los ciudadanos e

Puno) y la Cuenca del río Vilcanota (departamento de Cusco), zonas muy pobladas, con características geográficas, socio-económicas y culturales muy parecidas. Posteriormente, en la segunda mitad de los años 60, estos Núcleos Campesinos se extendieron a los demás departamentos andinos, con excepción de Junín, y a algunos grupos nativos del departamento de Amazonas situado en la región selvática del país.

instituciones que la conformaban. Con los NEC de los años 70, al igual que con otras instituciones participativas creadas por *la Revolución*⁹⁵ en la primera mitad de la década, se daba cumplimiento a una de las más caras aspiraciones populares en el campo de la educación: la democratización del poder de decisión, su socialización entre los sectores populares, otorgándoles protagonismo mediante «el retorno de la política a la vida cotidiana»⁹⁶.

Por tanto, los NEC estaban llamados a convertirse en estructuras de educación de y para la ciudadanía en general, en espacios de encuentro de las fuerzas vivas de la comunidad para hacer ejemplarmente política local y resolver los problemas lugareños de la educación y servicios afines. Desde esta óptica, la nueva organización de la educación peruana a través de la nuclearización, entraba a formar parte de la pretendida red de poder popular, que debía ser el núcleo de un modelo inédito de gestión directa, solidaria, autogestionaria y no entregada a la burocracia estatal ni a las élites de los partidos políticos.

Decididamente, la Reforma Educativa al hacer suyos los principios de la educación en la comunidad y la comunidad en proceso de educación, postulaba una integración permanente del binomio educación y comunidad, y proponía un influjo dialéctico entre ambas que introdujese a la población en el descubrimiento y práctica de unos usos y hábitos democráticos comunales completamente desconocidos en el Perú. En realidad, la participación y movilización de las bases populares, como protagonistas, alrededor de hechos y problemas que les afectaba directamente, como la educación, nunca antes se había dado en el Perú.

«El Núcleo Educativo Comunal —sostuvo el Ministro de Educación al inicio del año escolar 1973— rompe el aislamiento tradicional de la escuela y moviliza a la comunidad comprometiéndola en la función educadora, haciéndola partícipe de la tarea educativa, en su orientación, en su gestión y en sus decisiones»⁹⁷.

La filosofía de la Reforma Educativa quiso cambiar en serio la larga historia de exclusión popular, sabiendo la Comisión Barrantes que, por sus propuestas innovadoras (la concientización, la nuclearización, la desescolarización, el cambio del

⁹⁵ Con el Gobierno de Velasco Alvarado surgieron por primera vez en el Perú instituciones populares participativas, en el campo y en la ciudad, que debían ser el soporte de un modelo económico-social no individualista, basado en la propiedad asociativa, en la propiedad comunitaria y en la autogestión empresarial a cargo de los propios trabajadores. Como cauces de participación popular y coincidiendo con la puesta en marcha de la Reforma Educativa, entre 1971 y 1973 en el agro surgieron alrededor de 90 ligas agrarias, dentro de las cuales se encontraban las Cooperativas Agrarias de Producción (CAP), las Sociedades Agrícolas de Interés Social (SAIS), las Comunidades Campesinas, las Asociaciones de Campesinos Sin Tierra y las Comunidades Mineras. Por su parte, en el ámbito de las actividades productivas urbanas surgieron las Comunidades Industriales, las Comunidades de Telecomunicaciones y las Comunidades Pesqueras. Las CAP y las SAIS, desde sus primeros momentos, crearon sus Comités de Educación, a través de los cuales podían organizar su participación en los CONSECOM (Consejos de Educación de la Comunidad), órganos asesores de los NEC.

⁹⁶ Franco, G., (1975:55)

⁹⁷ Carpio Becerra, A., *La Reforma Educativa en Marcha*, (exposición televisada), edición de la Oficina de Comunicación e Información del Ministerio de Educación, Lima, abril 1973, p.7

currículo y de los objetivos de la enseñanza, el impulso a la enseñanza pública, la eliminación de los privilegios de la enseñanza privada, etc.) en un marco político como el de 1968-1975, nunca antes conocido en el Perú, tenía que enfrentarse a no pocas inercias institucionales y a un pozo grande de apatía cívica. Y a estas trabas se añadieron –desde la publicación del Libro Azul, en 1970, y la selección de 440 reentrenadores docentes para difundir los lineamientos de la Reforma, en 1970-1971– la oposición frontal del sindicato magisterial mayoritario decidido a descalificar el proyecto de reforma de la educación por desacuerdos ideológicos, así como la desafección de los centros educativos privados de élite, que sembraban la desconfianza contra la política educacional del Gobierno de Velasco y alentaban el desacato y la no colaboración de la sociedad con el desarrollo de la Reforma Educativa. Concretamente, en la puesta en funcionamiento de los NEC, se dio mucho la actitud negativa de los colegios de la clase alta⁹⁸.

Contra la larga historia de exclusión de amplias capas de la población, la Reforma Educativa situó a la participación de la comunidad organizada como elemento capital para la puesta en marcha del nuevo modelo de organización del sistema reformado, o sea, la nuclearización. Por su novedad, este modelo innovador, que en el seno de la Comisión fue fundamentado por un equipo encabezado por Carlos Malpica Faustor y que en esa época despertó mucho interés de otros países de América Latina, se caracterizaba por ser no estatal, no burocrático, no partidista y no privatista.

En base a esta aportación de contenido democrático, que no continuaba sino que superaba cualitativamente la concepción de los Núcleos Campesinos de 1946, la comunidad local, con sus instituciones representativas a la cabeza, era reconocida como el sujeto activo e insustituible del nuevo sistema educacional. Con este modelo, ya no iba a ser como antes, teniendo solamente a la población campesina de los Andes como destinataria pasiva de los servicios y las directrices impartidas por la Administración centralizada de la educación. Ya no iba a ser el rígido dirigismo estatal el que impusiera sus órdenes a la comunidad educativa de los pequeños

⁹⁸ En las etapas de preparación (1970-1972) y puesta en marcha (1972-1975/76) de la Reforma Educativa, los centros privados de educación de la clase alta fueron enclaves de la enseñanza tradicional. Varias veces sus actuaciones dieron lugar a denuncias de profesores y padres de alumnos por no acatar las normas dictadas por las instancias de la Administración educacional: las Direcciones Regionales, las Jefaturas Zonales y los NEC. Estos centros algunas veces quisieron estar por encima de la Ley. A los padres de alumnos –a pesar de que el Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia, de 1973 les otorgaba participación en la gestión de los centros educativos y, por extensión, en el Consejo Comunal de los NEC– la dirección de los centros educativos de las clases pudientes los mantenían alejados y casi desinformados. Con el funcionamiento de los Núcleos Educativos, estos colegios elitistas tampoco mostraron su espíritu de colaboración, pues cada vez que pudieron negaron el uso de sus instalaciones, equipos y otros medios educativos de su propiedad, porque no querían implicarse en un modelo nuevo de educación al servicio de las clases populares, que además alentaba en el conjunto de la sociedad la toma de conciencia crítica. Por nuestra parte, compartimos la idea del Centro Peruano de Investigación y Promoción Educativa –expuesta en su estudio sobre la Nuclearización y la Reforma Educativa– cuando señala que la actitud egoísta de los empresarios (de la educación y demás sectores) estuvo generada por la ideología de la libre empresa y el capitalismo, antítesis del espíritu de la Reforma Educativa del Gobierno de Velasco Alvarado.

poblados.

En cada localidad, el diagnóstico elaborado por el NEC y el debate sobre los problemas de la educación del lugar, le abrieron cauces a la política⁹⁹, al diálogo y la negociación entre los directamente interesados en la mejora de las condiciones de vida. Así, pues, por el espíritu dinámico de esta reforma de la educación, los estudiosos y analistas que observaban el curso de *la Revolución*, pudieron ver el hecho educacional, desde los sucesos sangrientos de Ayacucho y Huanta, convertido en uno de los factores ordinarios influyentes de la agenda política del Perú. Esta vez, con la Reforma Educativa no se dio la mojigatería de épocas anteriores de intentar el ocultamiento deliberado de las relaciones entre la educación y la política. Al contrario, durante el período de Velasco, con las nuevas fuerzas sociales procedentes de las clases populares entradas en escena, más bien se dio y se vio «la acentuada interdependencia de los factores políticos en el curso de la reforma educativa»¹⁰⁰, porque se asumió que todo sistema de educación responde a una propuesta política concreta.

En el seno de los 819 NEC que se crearon entre 1972 y 1975, la comunidad local con su poder de decisión autónomo y el potencial que le otorgaba el conjunto de sus recursos materiales y no materiales, se convirtió –por mandato de la Ley y del primer Reglamento de los Núcleos promulgado en 1973– en el agente promotor educacional por excelencia, incluso precediendo en esto al Estado¹⁰¹. La Reforma Educativa cambió la idea de “una educación en la escuela” por una nueva de “una educación en la comunidad”, haciendo suyo el convencimiento de Plutarco de que toda la sociedad es una escuela.

Desde esta premisa, los integrantes de un ámbito social (padres de alumnos, docentes, asociaciones empresariales, organizaciones de trabajadores, grupos profesionales, instituciones varias) debían participar en el proceso educativo, tratando de superar la separación que siempre existió en el Perú entre el conglomerado social y la actividad educativa de la escuela. La comunidad educadora, con su poder autónomo, asumía un papel activo y responsable en su pequeña circunscripción territorial para dar solución a los requerimientos y

⁹⁹ Usamos este término con el significado que le conceden ciertos politólogos. Política: interacción entre diversos agentes sociales de una colectividad, que teniendo intereses distintos y aun contrarios, se esfuerzan por alcanzar poder o influencia para la consecución de unos determinados objetivos supuestamente coincidentes con el interés general de dicha colectividad.

¹⁰⁰ Cardó Franco, A. y otros, (mayo 1980:11)

¹⁰¹ Al ser convertida la comunidad en el primer agente de la educación nacional y garante de la más abierta libertad de educación (libertad de todos de educar y ser educados), la Reforma Educativa dejó claramente establecida su inspiración democrática, no asociada al interés lucrativo y excluyente de la libre empresa. La primacía de la iniciativa y gestión comunitarias de la educación, en un contexto pluralista, rebatía una crítica muy reiterada y tendenciosa de los liberales de que el Estado quería acaparar todo e implantar un modelo de escuela única.

carencias que el sistema escolar tradicional por sí solo no había logrado resolver¹⁰².

Por su sintonía con la Reforma Educativa, es preciso anotar que ya en 1971-72 el Informe Faure de la UNESCO sostuvo que de cara al desarrollo de los países, la sociedad no puede sobrecargar ni exigir a una sola de sus instituciones financiadas por el Tesoro Público –en este caso, la escuela– una acción extensa y prolongada, por muy grande que sea su implantación y trayectoria. Para el tema que nos ocupa, la función educativa y las responsabilidades permanentes que conlleva tenían que trascender los límites de la institución escolar para abrirle paso a un nuevo reparto de obligaciones y compromisos asumidos esta vez directamente por el conjunto de la sociedad. Solo así se podía garantizar la materialización del principio de educación permanente, elemento fundamental de promoción social que aportó la nuclearización a la historia de la educación peruana.

La política educacional del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada al fomentar la participación de la comunidad como elemento sustancial del proceso de nuclearización, demandaba el esfuerzo económico comunitario para la financiación de los servicios escolares y extraescolares en constante crecimiento¹⁰³, porque eran de interés para el conjunto de la comunidad local y nacional. El Gobierno militar de la 1ª Fase, que realmente hizo un esfuerzo notable por elevar el Presupuesto del Estado en Educación¹⁰⁴, sintió que la estrechez creciente de dicho Presupuesto reducía sus márgenes de acción para afrontar eficientemente y en solitario el coste de la educación nacional. Por eso, desde la publicación del Informe General, tuvo que solicitar la contribución de la comunidad («la comunidad, en su aspecto

¹⁰² La Comisión de Reforma Educativa, antes de hacer la propuesta del nuevo sistema de educación que elaboró, había hecho la crítica a fondo del sistema de educación con el que se encontró el GRFA. Entre las carencias y deficiencias no resueltas durante varias décadas, se puede citar: estrechez de recursos e inversiones públicas para atender la demanda creciente de matrículas escolares; rigidez e improvisación de la burocracia estatal del sector Educación; deficiencias técnico-pedagógicas, currículo inflexible-no diferenciado, y baja calidad de la enseñanza, que no formaba a los alumnos para el trabajo productivo; desconexión entre la escuela y la familia e indiferencia de la comunidad con el proceso educativo; subestimación de la enseñanza no formal por parte de la familia y la sociedad; rivalidad entre centros educativos del mismo lugar o de localidades vecinas; ausencia de una red orgánica de Servicios paralelos (sanidad, vivienda, trabajo, nutrición, recreación) de apoyo a las actividades educativas; alienación de la conciencia social impuesta por una cultura de dominación interna y externa; etc.

¹⁰³ Por la información que proporciona la publicación oficial titulada *Modelo Eduperú*, en la década de 1964-1974, las cifras de centros educativos crecieron notablemente de los 18.722 del año 1964 a los 24.293 de 1974. Según esto, el incremento anual fue de un promedio del 2,6%, que totaliza un aumento del 29,8% durante aquella década.

¹⁰⁴ El siguiente cuadro nos ilustra sobre el crecimiento del Presupuesto anual del Ministerio de Educación: (en millones de soles)

1969	1970	1971	1972	1973	1974
8.007.600	9.026.900	9.699.900	12.923.800	14.729.100	17.944.000

Fuente: Proyecto Multinacional de Costos de la Educación-Perú
Ministerio de Educación-OSPE/DIPP-UFFE
En Ministerio de Educación, *Modelo Eduperú*, ob.cit., p.278.

económico, debe participar en el esfuerzo educativo», decía el Libro Azul). Pero esta demanda la formuló más explícitamente el General Ramón Miranda Ampuero, último Ministro de Educación de la etapa de Velasco Alvarado:

«Es evidente que el Sector Público no está en condiciones de asumir el financiamiento total de los servicios educativos. Las demandas relacionadas con construcciones escolares, equipamientos y mantenimiento de los mismos y con mayores servicios docentes, constituyen un problema que a todos nos concierne porque se relaciona directamente con nosotros, con nuestros hijos y con el desarrollo del país. Y cuando los problemas son comunes entonces, creo yo, ellos deben ser enfrentados conjuntamente por la comunidad y el Estado, máxime si el problema que aquí nos planteamos no sólo es económico ni puede ser explicado exclusivamente por criterios de esa naturaleza. La forma como enfrentamos la solución del financiamiento de la educación tiene directa relación con el logro de un sistema educativo ideal en el que la educación deja de ser un asunto de interés y responsabilidad exclusivamente estatal para convertirse en una educación comunal y participatoria con servicios e instituciones educativas gestionados por la comunidad organizada»¹⁰⁵ (el subrayado es nuestro).

II

Hasta marzo de 1972, el sistema escolar cubría todo el sistema educativo, organizado mediante una red de control administrativo centralizado y manejado directamente desde la sede central del Ministerio de Educación y sus instancias subordinadas: las Direcciones Regionales de Educación y las Supervisiones Provinciales de Educación.

Las Direcciones Regionales tenían su antecedente más remoto en los órganos de desconcentración administrativa, que fueron creados por la Ley Orgánica de la Enseñanza, de los años 20, durante el Gobierno del Presidente Augusto Leguía. Y las Supervisiones de Educación ejercían su autoridad fiscalizadora al amparo de la Ley Orgánica de Educación que en 1941 dictó el Gobierno del Presidente Manuel Prado, siendo estas los organismos administrativos encargados del control pedagógico y económico de los centros educativos escolares del nivel primario.

Por la misma Ley de 1941, a los centros educativos del nivel secundario se les concedió cierta autonomía para la administración de sus recursos materiales, aunque en lo pedagógico seguían directamente las directrices únicas de la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio. En este nivel, ciertos colegios estatales emblemáticos en sus zonas, estaban facultados para supervisar y certificar la actividad pedagógica y administrativa de los colegios privados de su área de influencia.

¹⁰⁵ Ministerio de Educación, *Discurso pronunciado por el señor Ministro de Educación, con motivo de la iniciación del año escolar de 1976*, s/f, pp.4-5

La creación de los Núcleos Escolares Campesinos en 1946 representó un paso muy importante en la línea emprendida para descentralizar la organización de la actividad educativa, como lo fue también la creación de las Grandes Unidades Escolares (GUE)¹⁰⁶, durante el Gobierno del Presidente Manuel Odría. Si los primeros fueron un intento de innovar la organización y administración de los centros educativos del nivel primario situados en el ámbito rural y en los Andes meridionales, los segundos –las GUE– se encargaron de corregir la dispersión de ciertos centros educativos del nivel secundario (comunes y técnicos) y primario, diurnos y nocturnos, que al estar aislados entre sí en la misma ciudad, tenían dificultades y escasos recursos para dar un buen servicio a sus alumnos. Las GUE reunían en un solo establecimiento a un conjunto de centros aislados, y fueron creadas en las ciudades con mejores infraestructuras educacionales –Lima y algunas capitales de departamentos–, habiendo alcanzado una extensión geográfica mayor que la de los 123 Núcleos Escolares Campesinos existentes en 1970.

Pero a pesar de las tibias reformas que se hicieron en cuanto a la organización de la actividad educativa en un país con tradición centralista, como el Perú, el sistema organizativo de la educación nacional vigente hasta marzo de 1972 se caracterizó por los rasgos principales que pasamos a señalar a continuación:

1. Existencia de centros escolares (escuelas y colegios) aislados entre sí, no ubicados ni distribuidos técnicamente.
2. Servicios educativos brindados únicamente a niños y adolescentes matriculados en los centros escolares, en los que se impartía enseñanza formal o regular en etapas y calendarios rígidos.
3. Desconexión con el ambiente socio-económico y cultural de los alumnos, desatendiendo los intereses y circunstancias reales de estos.
4. Abandono por parte de la comunidad de su rol educativo, dejando el campo libre para que todo se centralizara y controlara desde la Administración estatal.
5. La acción del sector Educación estaba desconectada de las fuerzas vivas de la sociedad y de los demás sectores de la Administración pública

¹⁰⁶ El profesor Miguel Aréstegui Moras, integrante de la CRE como experto en nuclearización educativa, ha sabido condensar los rasgos más distintivos de las Grandes Unidades Escolares (GUE). Según lo expuso en su libro de septiembre de 1976, las GUE fueron creadas solo para las áreas urbanas; impartían enseñanza regular o escolarizada; dependían de la Dirección de Educación Secundaria Común del Ministerio de Educación; su organización interna era diferente de la de cualquier colegio o instituto; un Director General, como autoridad máxima, representaba a todo el complejo educacional, pero, a su vez, al centro de secundaria común incorporado y del cual procedía; los demás centros componentes de la gran estructura (primaria, secundaria técnica, formación artesanal) tenían su propio Director, su equipo de profesores y personal administrativo; funcionaban en edificios de grandes dimensiones, con aulas bien construidas y con equipamiento eficiente: talleres, laboratorios, bibliotecas, salón auditorium, oficinas administrativas, enfermería, campos deportivos, etc.; sus matrículas alcanzaron en cada GUE un número elevado, entre 2000 y 6000 alumnos. En 1970, en el Perú había 100 GUE, absolutamente desconectadas de los Núcleos Escolares Campesinos; muchas de ellas se convirtieron después en el centro base del Núcleo Educativo Comunal de su circunscripción territorial.

(Agricultura, Salud, Vivienda, Alimentación, Trabajo, Transportes) que podían contribuir al mejor rendimiento de la actividad educativa.

6. Como la comunidad estaba al margen, la inspección y evaluación de la actividad educativa en los ámbitos territoriales menores se hacían desde órganos desconcentrados del Ministerio de Educación. Los funcionarios encargados eran los Supervisores, que seguían únicamente las instrucciones de la superioridad domiciliada en Lima, sin ejercitar la iniciativa de hacer intervenir a los padres de los alumnos ni al resto de la población de los distritos y provincias donde hacían su trabajo.

Para superar este ineficiente sistema de organización y administración, la Comisión de Reforma Educativa ideó uno nuevo, que se implantó en todo el territorio nacional, en marzo de 1972, basado en los ya mencionados Núcleos Educativos Comunales (NEC). Este nuevo Núcleo, como unidad orgánica, interconecta en red a los centros educativos de los niveles Inicial y Básico de un mismo territorio.

La Ley de Educación de 1972, en sintonía con las tendencias innovadoras afines surgidas en algunos otros países latinoamericanos en los años 70, rompió así el modelo rígido y estatista de escuela instituida como compartimento estanco, para reemplazarlo por otra modalidad más eficiente, abierta, flexible y pluralista, adecuada a las singularidades y recursos propios de cada territorio comunal, promoviendo la autogestión educacional con apoyo del Estado. Como pensaba Malpica Fáustor, la organización de la educación sobre la base de los NEC dio lugar a una estructura de los servicios educativos locales que no siendo burocrática estaba por encima del nivel de la escuela individual. Y esto constituyó una innovación de gran significado, en vista del centralismo que siempre ha habido en el Perú; pero también porque la decisión de llevar adelante esta fórmula de democracia social, fue de un Gobierno singular, bastante autoritario en sus actuaciones frente a persistentes exigencias y reivindicaciones de una parte importante de la comunidad educativa (maestros, jóvenes estudiantes, padres de alumnos).

La organización de la educación a base de Núcleos Comunales constituyó un modelo eficiente e incluyente en comparación con el sistema tradicional. Además, era un modelo descentralista y más elaborado por su alcance social que el de los Núcleos Escolares de 1946 y las Grandes Unidades Escolares de 1949. El NEC, según se dejó escuchar Malpica, no fue concebido en el Perú ni como un nivel más de la estructura administrativa de la educación ni como un mero sistema de desconcentración de los roles y funciones del nivel central de la administración. Por su concepción originaria en el seno de la Comisión Barrantes, el NEC no fue ideado como una dependencia del Estado subordinada a las Jefaturas Zonales y Direcciones Regionales de Educación, ni a la sede central del Ministerio. Más bien, fue concebido como un órgano activo y promotor de la comunidad, en la comunidad y para la

comunidad, llamado a desempeñar su papel en doble dirección: hacia la Administración estatal y hacia las fuerzas vivas de la sociedad civil.

¿Cómo estaba constituido, en su dimensión más amplia, el Núcleo Educativo Comunal? Para que la Comisión de Reforma Educativa pudiese madurar su idea sobre la constitución general de los NEC, fueron de gran ayuda unas aplicaciones experimentales preliminares, en 1971, que se realizaron en Trujillo y sus extensos barrios periféricos, en el Callejón de Huaylas y otros puntos del populoso departamento de Ancash (zona andina y costeña), y en las provincias indígenas de Canas y Canchis, en el departamento de Cusco¹⁰⁷.

Después de estas experiencias tempranas inducidas por la Comisión, que sirvieron para madurar la concepción inicial recogida en el Libro Azul, los NEC quedaron constituidos por todos los centros escolares de niveles Inicial y Básico, así como por las acciones y programas educativos no escolarizados puestos en funcionamiento en un ámbito territorial determinado. Además de estos elementos constitutivos, también formaban parte de cada NEC los edificios públicos, el conjunto de los servicios comunales, las instalaciones productivas y la población rural y urbana de todas las edades, muy variable en su número de un lugar a otro. Así comenzó la nuclearización como nueva forma de organización desde la base, en virtud de la cual en 1972 se crearon los primeros 137 NEC, con una irradiación para una población de 3.4 millones de personas.

El eje central de cada NEC, denominado Centro-Base, era una escuela o un colegio dotado de ciertas condiciones o requisitos y, algunas veces, rodeado de un prestigio entre la gente de su área de influencia. Este eje principal encabezaba una red estructural de centros educativos –estatales, privados, cooperativos, municipales, comunales y parroquiales– interconectados entre sí (ver anexo Nº13) dentro de cada una de las circunscripciones territoriales para la educación que por primera vez fueron delimitadas en el gran mapa de la nuclearización nacional.

Pero, a la luz de la teoría y la experiencia que se dio en las distintas Regiones y Zonas de Educación, lo esencial del NEC no se agotaba en esta complementación de eje central y componentes periféricos, sino que iba más allá. Para un especialista en la materia, como el profesor Aréstegui Moras,

«el Núcleo Educativo Comunal no es un determinado centro educativo ni un

¹⁰⁷ En Trujillo se trabajó en la búsqueda de un modelo de nuclearización para el área urbana, con énfasis en el aprovechamiento óptimo de la infraestructura escolar existente.

En Canas y Canchis lo preferente fue el desarrollo de un Proyecto Especial de Educación y Desarrollo Rural (iniciado en 1970), en el horizonte de la nuclearización comunal. Se puso énfasis en la conjunción de acciones educativas y no educativas orientadas a la mejora de esas dos provincias quechuas.

En el departamento de Ancash se hizo un ensayo de red nuclear como tejido de solidaridad y cooperación para la rehabilitación de la infraestructura escolar y otras instalaciones con potencialidad educativa, que fueron destruidas por el fuerte sismo de mayo de 1970. En las líneas de trabajo desarrolladas en ese departamento se dieron la mano la Comisión de Reforma Educativa y la Oficina de Reconstrucción de la Zona Afectada.

conjunto de éstos, sino la aglutinación organizada de todos los agentes y servicios con potencialidad educativa comprendidos dentro de un ámbito espacial determinado, que viene a constituir una célula dentro de un vasto tejido llamado red nuclear»¹⁰⁸ (el subrayado es nuestro).

Evidentemente, la implementación de esta red nuclear en todo el país como nuevo modelo de organización, jamás pretendió dejar en segundo plano a las instituciones escolares existentes (escuelas y colegios) ni mucho menos eliminarlas. Los distintos Ministros de Educación del Gobierno de la Fuerza Armada: Arrisueño Cornejo, Carpio Becerra, Miranda Ampuero y los dos últimos, así lo reconocieron cada uno en su momento político.

«Claro está —sostuvo Judith Bizot— que nunca se ha tratado de sugerir que el sistema de nuclearización pudiera prescindir de las escuelas. La escuela es, y debe seguir siendo, si bien en una forma substancialmente distinta, un elemento clave en el proceso de la educación, pero no se considera ya como su único elemento»¹⁰⁹.

Y si las instituciones escolares tenían una significación indiscutible, tanto por sus condiciones pedagógicas para cumplir su rol educativo, como por su aumento considerable entre la mitad de los años 60 (18.772 centros escolares) y la mitad de los 70 (24.293 centros de enseñanza), la nuclearización no quiso desaprovecharlas ni prescindir de ellas. Por ello, los centros escolares existentes en el país antes de la Reforma Educativa cumplieron, desde comienzos de los 70, un itinerario de reconversión orientado por el personal técnico de los Núcleos, Zonas y Regiones de Educación, para ser adaptados a la organización del nuevo sistema y a las nuevas prácticas y estructuras de ámbito comunitario. De este modo, y gracias a la morfología del NEC, la escuela se fusionó con el tejido social de la comunidad como uno más de los elementos capitales al servicio de esta y de la política educacional local.

De manera, pues, que el NEC, por su concepción y alcance, tenía un campo de acción y una incidencia social que superaban los límites tradicionales de lo puramente escolar y resolvía, sin más, el aislamiento de las escuelas y colegios de una localidad o de un área rural poblada. El campo, la floresta amazónica y las fronteras internacionales son las áreas en donde este aislamiento se mostró más acentuado y desafiante. En ellas y en el resto del territorio nacional, la Reforma Educativa a través del sistema de NEC revalorizó y rescató para el Perú una parte de la sociedad civil que el país oficial siempre había olvidado y relegado: la gente de las aldeas, de los distritos remotos, de los denominados Pueblos Jóvenes y la población dispersa a lo largo de la cordillera andina y de la floresta amazónica.

A todos estos escenarios de la heterogénea peruanidad llegó la política

¹⁰⁸ Aréstegui Moras, M., (septiembre 1976:196)

¹⁰⁹ Bizot, J., *La Reforma de la Educación en Perú*, UNESCO, París, 1976, p.33

educacional de Velasco Alvarado para tratar de rehabilitarlos y sacarlos del pasado. Mediante los NEC, sus subsistemas (técnico-pedagógico, administrativo y planificación de base) y sus servicios debían llegar las distintas modalidades de educación formal e informal para cumplir en esos “tenaces residuos de feudalidad” el rol de factor de desarrollo e integración¹¹⁰. Sí, de integración, porque el Perú durante la 1ª Fase del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada se encontraba en un proceso de reformas estructurales que pretendió iniciar la solución de los hondos desencuentros y conflictos históricos de la nación: culturales, raciales, lingüísticos, regionales y de género. Todos estos, de raíz económica y política, han sido causa suficiente del fraccionamiento profundo –con agravantes de alienación y violencia– de los distintos elementos constitutivos de la nación y su consecuencia comprobada: la dominación de una minoría (sometida a intereses externos) sobre la mayoría social.

La Ley General de Educación, en su Título IV, al establecer las funciones del NEC, dejó claro que la acción educativa –en sus distintos niveles y modalidades– debía llevarse a cabo en y a través de la comunidad. Por ello, a esta, y no a la burocracia estatal, le correspondía la titularidad en la elaboración de los contenidos de la educación reformada, de su orientación humanista y desalienante, de su dirección y supervisión. Si bien los órganos técnicos del Ministerio de Educación elaboraron desde 1971 un marco general para dar soporte al proceso de nuclearización a escala nacional, sin embargo, de moldear los métodos de enseñanza, el trabajo de los promotores y profesores, la programación diferenciada de experiencias y conocimientos a impartir, las iniciativas y proyectos en favor de la revaloración de la mujer¹¹¹, así como de las nuevas pautas de socialización

¹¹⁰ Los NEC de los años 70 nacieron dotados de la función de elaborar su diseño curricular y extracurricular diversificado, esto es, los nuevos contenidos y estrategias del trabajo pedagógico, cívico-político y cultural que se realizaba en el espacio social y territorial de cada Núcleo. A esta programación contribuían dos instrumentos fundamentales de la Planificación Educativa: el DIAGNÓSTICO SITUACIONAL (investigación, inventario y estudio técnico de las necesidades, problemas, recursos y posibilidades de cada localidad o delimitación territorial) y la CARTA EDUCATIVA (descripción e información sobre los aspectos geográfico, demográfico, socio-económico e infraestructuras de la comunidad). Con estos dos instrumentos útiles para trazar la política de educación local, los NEC no solo contribuían a fortalecer la autoestima y la identidad de los pequeños pueblos y caseríos más abandonados –por ejemplo, las etnias afincadas en las cuencas de los ríos afluentes del Amazonas– sino también a “desaletargar” y enriquecer la “personalidad básica” (su visión de la vida, su actitud ante el mundo) de la comunidad local. Pero, sobre todo, los NEC, con sus equipos y programas no escolarizados para la población adulta, debían promover la actitud crítica y desalienante (reflexión, denuncia y negación dialéctica del argumentario colectivo local) de la ciudadanía frente a la inaceptable realidad del país: la marginación de la mayor parte de peruanos; marginados por ser pobres, indígenas o analfabetos, por vivir en el campo, por hablar una lengua nativa, por tener alguna discapacidad o por ser mujer.

¹¹¹ En una publicación incluida en el suplemento extraordinario del Diario Oficial del Estado, *El Peruano*, en octubre de 1974 (p.15), el Gobierno de la Fuerza Armada reiteró su opción expresada en el Plan Inca en favor de la igualdad y demás derechos de la mujer. En ese suplemento, la posición oficial, invocando el marco doctrinario y legal de la Reforma Educativa, se manifiesta en los siguientes términos: «Los altos porcentajes de analfabetismo son una herencia de ese pasado que la Revolución ha asumido con valentía y decisión. Por el lado de la mujer este aspecto es aún más crucial. De cada cinco analfabetos cuatro son mujeres. La campesina, la sirvienta o la que desempeña oficios menores es una analfabeta en potencia. A estas mujeres les fue negada toda posibilidad de educarse y acceder a la cultura. El “status” de la peruana fue y es el de ama de casa. Analfabeta, ignorante, despojada de toda posibilidad de realización fue **(continúa)**»

coherentes con los postulados doctrinarios de *la Revolución*, se encargaron los equipos técnico-pedagógicos y de participación de cada NEC. Y lo hacían de acuerdo con un Diagnóstico Situacional, en función de las necesidades e intereses de la comunidad local y las relaciones de esta con otros NEC de la misma Zona o Región de Educación.

Gracias a esta compenetración que en cada NEC debía darse entre el proceso educativo y su entorno social inmediato, todos los recursos, bienes de equipo e instalaciones –de propiedad estatal, comunal y privada– ubicados en el territorio de un NEC, estaban al servicio del conjunto de la población del Núcleo. De este modo se hacían más amplias y asequibles las oportunidades educativas, las sistemáticas y las espontáneas, para todos los educandos sin discriminación por razones de edad, género o condición social.

Por tanto, si había llegado la hora de que los centros escolares dejaran de ser el único e indiscutido canal educativo al servicio de tan sólo una parte minoritaria de la sociedad, con la implantación de las redes de interconexión entre escuela y comunidad inherentes a los NEC, se fue configurando un nuevo sistema de organización, viable por su adaptación a las necesidades inmediatas de la población, económicamente más asumible que el anterior, y autogestionario. En este nuevo sistema, desde la creación de los primeros NEC en 1972, cada sector activo de la comunidad, comenzando por la familia, tenía algo que aportar para conseguir los objetivos educativos locales, de cuyo seguimiento se encargaba en cada NEC el Equipo de Promoción Educativa y, en última instancia, el CONSECOM (Consejo Educativo de la Comunidad).

De acuerdo con la regulación contenida en el Reglamento de los NEC, dictado en 1973 –y más tarde, en el Reglamento de 1976–, para la prestación de servicios con regularidad y eficiencia aseguradas, los bienes, ambientes, relaciones y actividades con capacidad y potencialidad educativas dentro de la extensión territorial del NEC, fueron puestos al servicio de la acción educativa de ámbito comunitario¹¹². En la educación peruana, por primera vez un mecanismo social de efecto propagador de las actividades y experiencias educativas, se puso al servicio

convertida exclusivamente en un objeto de lujo o en silenciosa máquina de trabajo, según el grupo social al que pertenece [...] Una condición fundamental para la liberación de la mujer será el paso de las tinieblas a la luz. O sea el derecho de ir a la escuela, de estudiar y de profesionalizarse. Algo inseparable de su realización como ser humano».

¹¹² Los colegios privados para los hijos de las familias pudientes tenían las mejores infraestructuras y otros medios materiales de uso educativo. Estos centros estaban en clara ventaja con respecto a los recursos de la gran mayoría de centros escolares estatales, municipales y cooperativos. Para corregir tan notable desigualdad y hacer efectiva la solidaridad e interrelación de sectores sociales dispares dentro del NEC, el Reglamento General de Asociaciones de Padres de Familia de Centros Educativos, dictado en marzo de 1973, estableció en su artículo 41º que los bienes adquiridos por la Asociación de cualquier centro escolar (público o privado) “pasarán a ser propiedad comunal educativa a cargo del centro educativo y bajo la administración del Consejo Educativo Comunal”, el órgano que, según la Ley General de Educación, en cada NEC asesoraba a su Director.

de la educación permanente. Nos referimos al que se denominó patrimonio educativo comunal, en el cual estaban incluidos los centros escolares, talleres, fábricas, superficies comerciales y mercados lugareños, unidades sanitarias, vías de comunicación, iglesias y bienes parroquiales, medios de comunicación escrita y audiovisual, teatros, museos, bibliotecas, campos deportivos y espacios de recreación (ver anexo N°14). A este patrimonio comunal educativo se añadía, como un elemento de refuerzo en la programación de las actividades escolarizadas y no escolarizadas del NEC, la vinculación regular con los hogares y la actuación especializada de los organismos estatales creados por la Revolución, entre 1972 y 1974, para multiplicar las energías y las vías de aplicación de la Reforma Educativa: el INC (Instituto Nacional de Cultura), el INIDE (Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo), el INTEL (Instituto Nacional de Teleducación) y el INRED (Instituto Nacional de Recreación, Educación Física y Deporte).

III

Ahora bien, para cumplir los fines y funciones que la Reforma Educativa le asignó al sistema de nuclearización, el órgano ejecutante de este, el NEC, estuvo dotado de la siguiente estructura orgánica, la misma que gráficamente reproducimos en el organigrama incluido como anexo N°15:

- A. Dirección del NEC
- B. Consejo Educativo Comunal (CONSECOM)
- C. Equipo de Promoción Educativa (EPE)
- D. Unidad de Apoyo Administrativo
- E. Centro Base, Centros y Programas no escolarizados.

Veamos cada uno de estos componentes:

- a) El director del NEC era elegido para un período de tres años por Resolución dictada por el Jefe de la Zona de Educación. Esta elección se hacía sobre la base de una terna de candidatos escogidos por el Consejo Educativo de la Comunidad (CONSECOM),

«un punto de partida notablemente diferente al utilizado en el antiguo sistema, en el que un director era nombrado por el Ministerio de Educación de Lima, sin tener en cuenta las preferencias o recomendaciones locales»¹¹³.

El papel del director del NEC era bastante especial y estaba en consonancia con el nuevo enfoque de la organización y administración de la educación. Porque si bien es cierto que el director representaba en su

¹¹³ Bizot, J., (1976:35)

jurisdicción al Ministro de Educación y a los titulares de su correspondiente Dirección Regional y Jefatura Zonal de Educación, sin embargo, en el ejercicio de su cargo debía actuar con sentido de equilibrio para ser auténtico intérprete y representante de las decisiones soberanas de su comunidad en materia educacional. De ese modo, el director evitaba ejercer de “comisario regio”, según la expresión del profesor Aréstegui Moras, evitando también que la rigidez y el verticalismo de la alta burocracia educacional del pasado se reeditara en la aplicación local del espíritu de la Reforma Educativa.

Desde el ángulo técnico-pedagógico, lo mismo que desde el administrativo, su superior jerárquico era el jefe de su respectiva Zona de Educación. Pero, a la vez, él era jefe de los directores, profesores y personal administrativo de todos los centros del Nivel Inicial y Nivel Básico, estatales y no estatales, lo mismo que de los centros con actividades y programas educativos no escolarizados de su circunscripción.

Tengamos, pues, muy en cuenta que el director del NEC no era un simple funcionario más de la Administración estatal, porque él se debía, en primer lugar, a la voluntad de los órganos de representación de la comunidad educativa de base que lo habían elegido. Sus funciones y competencias iban más allá de las de los supervisores, inspectores y demás funcionarios de la etapa anterior. Por la complejidad de sus funciones, tenía la responsabilidad del funcionamiento general del Núcleo desde el ejercicio de un liderazgo cívico en su comunidad. Por esto podría decirse que el director del NEC era, simultáneamente, un promotor, un conductor, un artífice, un asesor, un organizador, un canalizador y un patrocinador de iniciativas, propuestas innovadoras y de todo aquello que contribuyera a mejorar la calidad y extender la cobertura de la acción educativa en su ámbito territorial. A su lado, el director del Núcleo tenía el apoyo técnico permanente de un especialista en programación educacional.

- b) El Consejo Educativo Comunal, elemento capital en la organización del NEC, era el órgano de asesoramiento del director y, al mismo tiempo, el que hacía efectiva la participación de los distintos componentes de la comunidad local en la acción educativa. A su cargo estaba la administración del patrimonio de la comunidad educativa.

El CONSECOM estaba constituido por un máximo de veinte integrantes y un mínimo de diez: el 40% eran representantes de la Comunidad Magisterial (todos los profesores que trabajaban en los centros educativos

del NEC), el 30% en representación de la Comunidad de Padres de Familia de la localidad (todos los padres y apoderados de alumnos de los centros educativos) y el otro 30% conformado por autoridades (la Municipalidad tenía un representante asegurado) y delegados de las distintas instituciones locales (sindicales, sociales, culturales, deportivas, profesionales, cooperativas agrarias, sociedades agrícolas de interés social, comunidades nativas de la Selva, etc.) con la única excepción de los partidos políticos, que no tenían representación.

A la participación de todas estas instituciones se le consideraba «no solamente como un medio de hacer sentir en la escuela los deseos de la comunidad»¹¹⁴ y los intereses de la misma, sino también de generar un amplio abanico de actividades formativas locales, que diversificaban y enriquecían la oferta educacional, especialmente para las personas que no podían pagar esos servicios. Sin embargo, en contra de la participación de estas instituciones en la proporción del 30% dentro del CONSECOM, se pronunciaron los conservadores, recalcitrantemente enemistados con la política educacional de Velasco Alvarado; y lo hicieron¹¹⁵ desde que se anunció públicamente, en enero de 1970, el proyecto del que dos años después se promulgó como Ley General de Educación.

En su papel de hacer realidad la democracia educacional local, el funcionamiento del CONSECOM no era circunstancial u ocasional; dentro de él el debate era permanente y algunas veces hasta crispado. Esta eventualidad generalmente se dio cuando la confrontación se mezcló con las controversias ocasionadas por los demás problemas de interés local o provincial: la distribución de las tierras y el agua, la política de empleo y las conquistas laborales de los asalariados, los derechos de la mujer, la

¹¹⁴ Churchill, F., *El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*, UNESCO, París, 1980, p.34

¹¹⁵ En contra de esta proporción del 30% se manifestó en una declaración pública la institución que sirvió de parapeto a los detractores del sentido social de la Reforma Educativa, que, a su vez, eran decididos defensores de la iniciativa privada y de la libre empresa en el campo educativo. Nos referimos a la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia de Colegios Privados Católicos. Esta institución elitista, en su irreductible actitud de oposición a la filosofía y praxis de la reforma de la educación, se significó por su esfuerzo en conservar su influencia en el ámbito de la enseñanza escolar, para seguir manteniéndola aislada como “un enclave” y así proteger sus intereses de “la contaminación” causada por la innovadora dinámica socio-política y pedagógica de la Reforma Educativa. En un pronunciamiento publicado en el diario limeño conservador *La Prensa*, el viernes 21 de abril de 1972, la Federación daba a saber que en enero de ese mismo año había solicitado al Ministro Carpio Becerra la modificación cuantitativa –desestimada por el Ministro– de los integrantes del CONSECOM para rebajar la cuota de participación de las instituciones locales a menos del 30% que les iba a otorgar la reglamentación de la Ley. Al hacer explícita su posición en ese mismo pronunciamiento, esta Federación Nacional expresaba «que no se debía hacer participar dentro de aquel organismo –el CONSECOM– a representantes de “Instituciones locales de carácter social, cultural y profesional” en la misma cantidad que representantes de los Padres de Familia, verdaderos responsables de la educación de sus hijos». En contra de lo que sostenía la Exposición de Motivos de la Ley General de Educación, para los padres de alumnos de las clases acomodadas solamente la escuela, la familia y la iniciativa privada eran reconocidas como agentes educativos; la comunidad de base, no.

demanda de servicios básicos de los pueblos jóvenes, el hostigamiento lingüístico en las zonas con población y cultura aborígenes, etc.

En su calidad de órgano asesor, el CONSECOM era solidario con la gestión del director. Eso sí, su asesoramiento leal y constructivo no le impedía el uso del juicio crítico y la discusión sobre comportamientos y usos viciados heredados del pasado. En cualquier caso, para la normativa reguladora de los NEC, el director y el CONSECOM no constituían poderes paralelos en pugna, sino dos partes o elementos de una misma estructura orgánica implicados en la conducción del Núcleo y la mejora permanente de los servicios que este brindaba en su comunidad. Esto jamás había ocurrido antes, ya que el Ministerio de Educación era el único que tomaba las decisiones y no deliberaba con nadie.

- c) EQUIPO DE PROMOCIÓN EDUCATIVA (EPE): era un equipo técnico-pedagógico normativo que estaba conformado por cuatro especialistas llamados promotores: uno de Educación Inicial, Orientación y Bienestar del Educando, uno de Educación Básica Regular, uno de Educación de Adultos y uno de Extensión Educativa.

Todos ellos no eran técnicos seleccionados para cumplir su función sentados en el escritorio de una oficina, sino, más bien, activistas encargados de realizar un trabajo de desarrollo educativo y social en contacto directo con los educandos, los educadores de escuelas, las familias y el resto de la población.

Poniendo especial atención sobre los vínculos entre la demanda de educación y las demás necesidades inmediatas (sanidad, vivienda, alimentación, trabajo-salario) de la colectividad, especialmente de la gente del campo y de los barrios urbano-marginales, los Promotores del EPE hacían posible la organización y movilización de la población de base, el ejercicio de la reflexión crítica por parte de esta y la toma de conciencia sobre su realidad presente, promoviendo, además, experiencias y relaciones de grupo para el descubrimiento y aplicación de formas nuevas y transformadoras de comunicación e interaprendizaje que pudiesen mejorar la calidad de la educación y ampliar los contenidos y la cobertura de la misma. Desde luego, la tarea del INIDE desde 1973 ayudaba a conseguir esta mejora de calidad, gracias a su función sin precedentes de dar impulso al trabajo teórico y a la investigación aplicada a la educación con el auxilio de las ciencias sociales.

Como equipo con responsabilidad de tomar iniciativas, el EPE ejercía funciones de formulación y conducción del Plan de Acción Educativa aplicado en favor de todos los pobladores y en todo momento, o sea, sin

atenerse a los horarios ni calendarios de la Administración educacional. En esta función se incluía la propuesta y gestión de proyectos, acuerdos, encuentros y actividades coherentes con la demanda de formación no escolarizada de las bases populares. El Plan de Acción Educativa, seguía las directrices de la política oficial del NEC marcadas por el director con la intervención del CONSECOM, teniendo como marco general de referencia las pautas flexibles marcadas por el Comité de Coordinación Técnico-Pedagógica del Ministerio de Educación a través del órgano subalterno de este en cada Región y Zona de Educación.

En consecuencia, el trabajo de los promotores de este equipo no se circunscribía al control administrativo jerárquico que antes de la nuclearización ejercieron los supervisores sobre la actividad pedagógica en los centros escolares durante los meses lectivos del año. Por eso, el trabajo del EPE se hizo merecedor del alto grado de aprobación que le otorgó la sociedad. Con bastante diferencia de la época anterior, las funciones del EPE iban más allá de

«la atención al servicio educativo escolarizado correspondiente a la modalidad denominada Educación Básica Regular destinada a la población entre 6 y 14 años, debiendo, en consecuencia, formular acciones para la educación informal y no escolarizada en apoyo de la educación inicial, de adultos, calificación profesional extraordinaria, y la educación permanente incluida en la modalidad de Extensión Educativa»¹¹⁶,

una forma de educación popular impartida a través de los medios de comunicación social, y que, en su proyección más amplia servía a los objetivos de la política cultural del Estado.

Los EPE, en la gran mayoría de NEC de las áreas rurales, debieron afrontar su trabajo con un plus adicional de dedicación y compromiso, porque tuvieron que hacer frente a una mentalidad y una tradición que claramente preferían la Educación Básica Regular o enseñanza escolarizada, «percibida por la población como la única vía para la movilidad y el ascenso social»¹¹⁷. La cultura imperante durante el largo predominio de la oligarquía, había llevado al común de la gente –a través del discurso oficial y del discurso popular espontáneo– al convencimiento de que solo en la escuela se podía aprender y que solo el que iba a la escuela triunfa en la vida. Y ya sabemos que esta mentalidad no iba a cambiar de un día para otro.

Gracias al trabajo del EPE, los NEC pudieron contar con los datos de la

¹¹⁶ Cardó Franco, A. y otros, (mayo 1980:30)

¹¹⁷ Ibid.

denominada Carta Educativa¹¹⁸, un instrumento capital para la planificación de la educación en el ámbito comunal, que contenía información (ver anexo N°16, que tiene 4 partes) sobre los aspectos geográfico, social, económico y demográfico, así como también sobre infraestructura y potencial educativo existentes en la circunscripción de un NEC. A esta información, cambiante por su evolución continua, se agregaba otra, de necesidad básica, procedente del Diagnóstico Situacional, que era el resultado de la investigación social de base y el conocimiento bien fundamentado del contexto socio-económico del NEC.

Con la Carta Educativa y el Diagnóstico Situacional, el EPE tuvo a su alcance las herramientas indispensables para realizar la programación de objetivos y estrategias de las actividades y proyectos, escolarizados y no escolarizados, con los que se daba cumplimiento a la Reforma Educativa dentro de la jurisdicción del NEC. Para ser precisos, apoyado en la Carta y el Diagnóstico al equipo de promotores le fue posible convertir en realidad la tarea técnico-pedagógica que cada NEC debía efectuar. En el EPE recayó la compleja responsabilidad de:

- Fundamentar la perspectiva del nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje –que no miraba al pasado, sino al presente y al futuro¹¹⁹– para su conocimiento y comprensión por parte de los educadores, padres de alumnos, educandos menores y adultos, y el resto de la comunidad. En el nuevo sistema de enseñanza, al educando le correspondía construir su propio aprendizaje, en tanto que el educador se ocupaba de orientar y despertar en sus alumnos las fases del proceso del conocimiento.
- Idear los procedimientos pedagógicos más idóneos para darle concreción y efectividad a la formación para el trabajo y en el trabajo.

¹¹⁸ Los encargados de la elaboración de la Carta Educativa en cada uno de los siguientes cuatro niveles eran:

- Nivel de NEC: Equipo de Promoción Educativa (Programador del NEC)
- Nivel Zonal: Unidad de Programación
- Nivel Regional: Unidad de Planeamiento
- Nivel Nacional: Oficina Sectorial de Planificación

¹¹⁹ Esta ruptura con el pasado y la visión de futuro se advertían en la enseñanza renovada de materias con programas adaptados: Ciencias Histórico-Sociales, Geografía, Lenguaje, Lenguas Vernáculas y Formación Laboral. Además, los libros de texto y buena parte del discurso oficial del Ministro Carpio Becerra eran de contestación y denuncia de la realidad histórica heredada por el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada. En una intervención que tuvo el General Carpio en la Escuela Naval del Perú, en agosto de 1974, señaló, como algo grave, que la educación de la época anterior a *la Revolución* había ocultado la verdadera realidad del país. «Jamás nos dijeron –afirmó el Ministro de Educación– que nuestras riquezas servían para enriquecer a compañías extranjeras y empobrecer a nuestro país. Nunca se nos dijo que nuestros campesinos eran inhumanamente explotados».

Esta cita está tomada del boletín informativo N°1752 del Ministerio de Relaciones Exteriores, Lima, 17 de agosto de 1974, p.20.

- Fijar las formas de complementación y apoyo de los servicios de Orientación y Bienestar del Educando (OBE) al proceso formativo, según la edad, género, aptitudes, inclinaciones e intereses personales y situación socio-económica del educando.
- Programar las acciones educativas locales en favor de la dignificación de la mujer, de su integración más positiva en el marco de relaciones de la coeducación y de la construcción de la nueva realidad del Perú.
- Elaborar una nueva estructura curricular básica y diversificada, cuyos objetivos, contenidos y estrategias respondieran, de conformidad con el artículo 52º de la Ley General de Educación, a las características, circunstancias y necesidades de cada lugar y zona¹²⁰, reflejadas en la Carta y el Diagnóstico del NEC. El currículo, en ningún caso, debía ser una estructura rígida y acumuladora de datos, sino un avance en permanente revisión y una sistematización pedagógica de lo que se iba viviendo y percibiendo. Todo esto debía estar en armonía con los Planes Nacionales de Desarrollo.
- En relación directa con lo anterior, formular las líneas de formación y fortalecimiento de los educandos en lo sensorial, cognitivo, afectivo, volitivo y vocacional, para que los educadores las supieran manejar y los padres de alumnos –lo mismo que los educandos adultos– las pudieran comprender y aceptar prestando toda su colaboración e interés.
- Animar y apoyar la participación de la comunidad, dándole la debida orientación pedagógica y la información necesaria para su realización.
- Por último, promover el reentrenamiento y actualización de los profesores de los centros públicos y privados (de los niveles Inicial y Básico) del NEC. No sólo había que reforzar la experiencia profesional de los que venían ejerciendo la docencia desde tiempo atrás, sino que era innegable la

¹²⁰ Sin la menor duda, la realidad socio-económica, el ambiente y las necesidades eran muy desiguales entre un NEC que incluyera población campesina, minera, urbano-marginal o nativa amazónica, y otro NEC que compartiera población de los barrios residenciales de Lima o de clase media acomodada, de la capital o de ciudades como Arequipa, Trujillo o Chiclayo. La desigualdad y el contraste también se daban entre un NEC de Lima, en el que estaban situados distritos pobres, como Villa el Salvador, Villa María del Triunfo, Ciudad de Dios, etc., y la realidad de otro NEC limeño que incluía distritos de clase alta, como San Isidro, Miraflores, Barranco o Monterrico. Con unos contrastes económico-sociales y culturales y una diversidad geográfica tan manifiestos, era erróneo implantar un currículo único en todo el país.

necesidad de capacitarlos para superar las deficiencias de la formación magisterial recibida: en didáctica, en creación y utilización de la tecnología educativa, en técnicas de investigación, en conocimiento y uso de lenguas vernáculas, etc. Al mismo tiempo, los Núcleos a través de su EPE fueron sensibles ante la urgencia de formar cuadros para el trabajo pedagógico en los programas y modalidades de educación no escolarizada.

- d) UNIDAD DE APOYO ADMINISTRATIVO: se encargaba de la administración del personal, de los recursos financieros y demás medios materiales para su mejor utilización en favor de las actividades educativas del NEC. Al personal de este se le exigía un comportamiento sensible y cercano a las demandas de la población. En los NEC con grupos aborígenes, además, debía demostrar la suficiente comprensión y sintonía con las peculiaridades culturales e idiosincrasia de dichos grupos. Y si el personal administrativo hablaba la lengua nativa del lugar, mucho mejor.

De esta manera, los NEC cumplían una función directa al servicio del desarrollo local al actuar de enlace entre la población, despectivamente, llamada primitiva y los sectores de la Administración estatal que, con excepción de Educación, no habían hecho progresos en cuanto a descentralización: Agricultura, Alimentación, Salud, Vivienda, Trabajo, Energía, Transportes y Comunicaciones.

El personal de la Unidad de Apoyo Administrativo tuvo a su cargo la programación de las inversiones y gastos de acuerdo con la naturaleza y objetivos de las actividades del Núcleo, según los niveles, modalidades y duración de las mismas. Su responsabilidad era directa en la elaboración y seguimiento de ejecución del Presupuesto (bienal), lo mismo que en el control y conservación de los bienes, muebles e inmuebles, del NEC. De manera especial se otorgó prioridad a la gestión racionalizada y funcional de los recursos de los Núcleos ubicados en las áreas rurales y en las fronteras internacionales del Estado, debido a la dispersión demográfica y a la dificultad de acceso a esas áreas del territorio nacional.

- e) CENTRO BASE, CENTROS CONFORMANTES Y PROGRAMAS NO ESCOLARIZADOS: el Gobierno militar se encontró con un sistema de organización de la educación que mantenía los centros escolares desconectados y aislados entre sí. Por aquellos años, los países latinoamericanos agobiados por el crecimiento de la matrícula escolar, mayormente en el área urbana, buscaban sistemas educacionales eficientes y no onerosos, que pusieran los diversos medios educativos al alcance de todos los que quisieran aprender. Y es bien sabido que las personas pueden tener deseos de aprender en cualquier lugar y momento

de la vida; no únicamente dentro de los muros escolares, ni en las edades tempranas de la vida.

Frente a un panorama de escuelas dispersas y aisladas entre sí, la Reforma Educativa hemos dicho que reemplazó el antiguo sistema de organización por el sistema nuclear, constituyendo cada NEC una red de centros educativos orgánicamente interconectados dentro del espacio geográfico que les correspondía. Los reformadores encontraron, gracias a la subcomisión de trabajo dirigida por Malpica Fáustor, una alternativa en el sistema de redes, entendiendo a este de la misma manera como pueden entenderlo los biólogos o los informáticos: como un sistema complejo formado por elementos diversos que enlazan entre sí de forma no aleatoria.

En el corazón de cada red, o sea, de cada NEC, se encontraba un centro educativo principal, de titularidad estatal, al que se le denominó Centro Base, y a su alrededor giraban varios centros escolares (estatales y no estatales), que por su ubicación respecto a aquel les podríamos denominar periféricos. El Centro Base tenía su sede en la escuela o colegio mejor equipado; allí estaban la Dirección y demás oficinas del NEC. En algunos casos fueron creados sub-Centros Base para atenuar la dispersión determinada por la gran extensión geográfica de ciertos NEC o para desconcentrar la carga de trabajo del Centro principal. Pero en el caso de este último, aparte de su buen equipamiento e instalaciones, también eran requisitos indispensables que ofreciera los tres ciclos o etapas de la Educación Básica Regular y que su ubicación fuese equidistante de los demás centros componentes o periféricos. El director de este centro principal estaba jerárquicamente sometido a la autoridad del director del NEC.

A propósito del Centro Base, no queremos dejar pasar por alto el hecho de que algunos colegios del Perú –los más emblemáticos por su tradición histórica y el prestigio de sus servicios a la sociedad– situados en ciertas capitales de departamentos, fueron elegidos como cabezas y sedes de NEC. Estos colegios, formando una decena y situados en

Arequipa:	el Independencia
Cajamarca:	el San Ramón
Chiclayo:	el San José
Cusco:	el Ciencias
Huancayo:	el Santa Isabel
Ica:	el San Luis Gonzaga

Lima:	el Nuestra Señora de Guadalupe
Piura:	el San Miguel
Puno:	el San Carlos
Trujillo:	el San Juan

no solamente reunían los tres requisitos antes mencionados, sino que desde tiempo atrás eran reconocidos por la sociedad como focos de irradiación de inquietudes juveniles y como centros de realización de actividades con impacto socio-educativo: culturales, cívicas y deportivas, de gran valor para los objetivos de los programas de Extensión Educativa en el marco de la Reforma.

Sabiendo ya qué era el Centro Base, nos toca también referirnos a los demás centros educativos componentes de la red, a los que estaban situados alrededor del colegio o escuela principal. Desde la temprana experiencia piloto de nuclearización en la Zona reconstruida después del sismo de 1970, se pudo ver que mientras el Centro Base impartía los tres ciclos de la Educación Básica Regular (9 años de estudio), los otros centros, los periféricos, casi siempre solamente tenían a su cargo el 1º y 2º ciclos (6 años de estudios) de la EBR.

Los centros periféricos de una red estaban ubicados en una ciudad, lo mismo que también en pequeños pueblos, en distritos, caseríos y aldeas (en todos estos eran centros unidocentes). Sus directores desempeñaban el cargo por un período de dos años. Y eran elegidos así, por períodos cortos, para darles a otros maestros del centro o de la subárea territorial más próxima, la oportunidad de desempeñar esa función y demostrar la valía profesional que cada uno podía poseer.

Por su parte, los equipos docentes de todos los centros del NEC sin excepción –incluso los colaboradores individuales que con desprendimiento aportaban su conocimiento y dominio de alguna especialidad–, estaban llamados a poner sus servicios al alcance de todos los educandos que necesitaran apoyo formativo, estuviesen matriculados o no.

«Los centros educativos, como su nombre mismo insinúa, no son establecimientos celosamente cerrados, para la atención sólo de los niños en edad escolar –pensaban los reformadores–, sino son centros de convergencia de todo tipo de actividades de carácter educativo que puedan comprender tanto a niños como a adolescentes y adultos»¹²¹.

Para que cada centro educativo cumpliera su función de servicio sin

¹²¹ Aréstegui Moras, M., (septiembre 1976:26)

excluir a nadie, estaba obligado a regular sus objetivos y actuaciones a través de un Reglamento propio aprobado por el Consejo del Centro Educativo (CONSECE). Era un Reglamento acorde con la política general del NEC, con el Plan Nacional de Educación, con los lineamientos de la Reforma Educativa e, indudablemente, con la Ley General de Educación.

Teniendo a la vista este marco normativo, en los centros educativos estatales de los NEC fueron en los que se experimentaron los mayores avances en cuanto a la implantación gradual de la coeducación. La excepción al cumplimiento de este régimen de educación mixta, corrió a cargo de ciertos centros escolares privados influidos por una tradición conservadora cargada de prejuicios y temores inmovilistas propios de épocas pasadas. En estos centros se hizo manifiesta la tendencia a seguir manteniendo la separación entre mujeres y varones, que contravenía el espíritu de la Reforma Educativa.

Del mismo modo, por su propio Reglamento interno y por el Reglamento del NEC, los centros educativos de una circunscripción territorial debían compartir una misma visión y práctica de la cooperación, complementación y uso compartido del patrimonio comunal educativo para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que este era otro gran avance, porque introducía la vigencia de nuevos valores colectivos en la cultura social de la población. Pero este avance solamente fue posible en los centros estatales, municipales, cooperativos, y comunales; no así en los privados, especialmente en los colegios de élite de Lima, que no mostraron voluntad de sobreponerse al egoísmo y sus prejuicios clasistas. Mientras la cooperación y el uso compartido de instalaciones y equipos se iba extendiendo desde 1973 entre los centros educativos públicos y los que no buscaban el beneficio económico,

«en cambio entre éstos y los de carácter particular, aún siguen existiendo exclusivismos¹²² —sostenía Aréstegui Moras—. Muchos planteles particulares, pese a las disposiciones y medidas dictadas, siguen siendo aún sólo para la educación de sectores con capacidad económica privilegiada»¹²³.

¹²² Este espíritu exclusivista y antisocial de la oposición conservadora, ocultado deliberadamente detrás de la defensa de la libertad de educación que nunca estuvo amenazada, alcanzó una elevada y temprana expresión en el Pronunciamiento que publicó en el diario *La Prensa* la Federación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia de Colegios Particulares Católicos, el 18 de abril de 1973. En este manifiesto, la Federación exigía al Estado no solamente aceptar, sino apoyar, fomentar y asistir a la educación privada que siempre se mostró insolidaria con los desfavorecidos. Ninguna sensibilidad se puso de manifiesto en este extenso documento ante la enorme desigualdad social del Perú y su repercusión directa en el sistema nacional de educación, que el Informe General había denunciado en 1970.

¹²³ Aréstegui Moras, M., (septiembre 1976:265)

IV

Lo que hasta aquí hemos visto, se refiere a los centros escolares urbanos como parte de la estructura del NEC. En el medio rural las cosas eran enormemente diferentes. En éste, la pobreza extrema, el atraso y el abandono de las escuelas y sus servicios estaban a la vista de cualquier observador; uno de ellos, analizando la misma problemática rural en el conjunto de países del entorno, anotaba en los años 60 un hecho que es innegable: «La escuela no llega sino pobre y menguadamente a las zonas campesinas y agrarias de América Latina»¹²⁴.

Cuando se implantó el sistema de redes nucleares en el Perú de los años 70, los centros escolares rurales, en muchos casos unidocentes, no pudieron amoldarse rápidamente a la nueva etapa y a su dinámica de reconversiones. Por eso, en el mejor de los casos y con acusadas limitaciones, impartían enseñanza nada más que de Educación Inicial y Educación Básica Regular incompleta (sólo 1º y 2º ciclo de este nivel); eso sí, con el refuerzo suplementario no escolarizado y asistencial de los Programas Educativos para las Áreas Rurales (PEAR), otra de las innovaciones de la Reforma Educativa asociada a la proyección social de la Reforma Agraria. Además, si se extendió la cobertura del programa ALFIN y los programas de Educación Bilingüe e Intercultural a los grupos nativos de los Andes y de la Selva amazónica, es porque la acción debilitada, casi imperceptible, de la escuela rural y su persistente desconexión con la producción y el trabajo, los había hecho necesarios para intentar contrarrestar el flagelo del analfabetismo y el desfase cultural –tan extendidos en la masa campesina– e impulsar una nueva conciencia y la voluntad de participación en el campo, en donde el influjo educativo de la familia y la comunidad había sido siempre débil, por no decir que inexistente.

El despertar de la conciencia de quienes siempre fueron marginados, y la manifestación de algunos conflictos de clase –como en Andahuaylas, Cusco y Piura–, en los años de mayor ritmo de *la Revolución*, de ninguna manera podían estar lejos de la percepción y análisis de los equipos técnicos de los NEC ubicados en zonas de concentración de la población campesina. Dentro de esta, después de la tierra, la principal demanda era la educación. La escuela tenía una gran significación cultural, ya que constituía la única vía de contacto de la población rural con el mundo del conocimiento y el saber, que a la gente del campo iletrada le imponía un respeto reverencial. Como hemos podido observar directamente en pueblos pequeños de la Costa y Sierra, coincidimos con la aseveración de que «Para los campesinos el local escolar [...] es algo sagrado, algo místico, a donde para ingresar es necesario quitarse el sombrero»¹²⁵.

¹²⁴ Garcés, V.G., *La sociología rural de América Latina*, Editorial Universitaria, Quito-Ecuador, 1962, p.84

¹²⁵ Aréstegui Moras, M., (septiembre 1976:264)

Esto nos ayuda a entender el hecho de que superado el primer bienio de la nuclearización (1972-1973), en el siguiente bienio (1974-1975) la mayor cantidad de NEC que se crearon estuvieron situados en las provincias y Zonas de Educación con alto índice de población rural. A estas *la Revolución* tenía que llevar la enseñanza con las innovaciones y servicios que tuvieron su inicio con la Reforma Educativa. Así, la acción educadora, escolarizada y no escolarizada, y el clima de renovación pedagógica y promoción social de la población del campo, fue una novedad –claro que incipiente y deficiente– en las cooperativas agrarias de la Costa norte, en las unidades de producción minera de los Andes del centro y sur, en las comunidades nativas de la ceja de montaña y de la llanura amazónica.

En el Perú, en el período 1972-75, se cumplió el proceso de creación y puesta en funcionamiento de un total de 819 Núcleos Educativos Comunes. En 1972, etapa de iniciación, se crearon 137 NEC; en 1973-74, etapa de expansión, 343 NEC; y en 1975, etapa de generalización, se abrieron las puertas de 339 NEC. Con este número de Núcleos Educativos se cubrió la totalidad del territorio nacional y ninguna actividad educativa, escolarizada y no escolarizada, quedó fuera de la red nuclear. La organización e implementación de cada NEC siguió un proceso que iba a requerir algunos años de trabajo constituyente, con una normativa y una metodología que estaban sometidas a revisión de acuerdo a los resultados progresivos de la conversión del antiguo al nuevo sistema educacional.

Según el diseño que elaboró el Equipo de Nuclearización del Ministerio de Educación, en 1971-72 los NEC tuvieron una distribución geográfica del 60% para las áreas rurales, el 23% para las zonas urbano-periféricas y semiurbanizadas, y el 17% para las ciudades. La implantación de los NEC respondía a una estrategia y a un calendario (a cumplir en 8 años) que tomaban en cuenta los principales factores condicionantes y las variables más operativas en cada circunscripción nuclear: el crecimiento demográfico y la configuración de la población según las edades, la demanda de recursos humanos del mercado de trabajo, las relaciones internas y externas del NEC, la capacidad de las infraestructuras locales y la aportación de los demás sectores de la Administración estatal.

Si se tuviese que invocar tan solo un criterio de justicia social, la nuclearización debía haber comenzado por las zonas más excluidas y atrasadas, en vez de por las de mayor desarrollo y conexión con la modernidad. Bajo este criterio, Abancay y Huancavelica (en los Andes del sur), con más del 60% de analfabetismo, debían haber precedido a Lima Metropolitana, que tenía a mediados de los años 70 solo un 6,19% de analfabetos. Pero, en cambio, se prefirió el criterio de funcionalidad y uso de paradigmas, y la nuclearización empezó a implementarse en lugares con un nivel cultural más elevado, con mayor concentración de población, con mejores vías de acceso y comunicación, dotados de instalaciones, equipos y demás recursos que les aseguraba un mayor y más rápido desarrollo educativo.

Dejando de lado eventuales desencuentros al interior de los NEC ocasionados por el oportunismo político, uno de los méritos de la nuclearización fue, como nunca antes, permitir la extensión del sistema educacional a los lugares más alejados, para llevar hasta ellos el saber y la cultura como derecho universal de la población de base. El vínculo de la enseñanza escolar y no escolar con la comunidad se vio fortalecido. Y con este rol que supo desempeñar el sector de Educación, este se convirtió en pionero de la descentralización en el Perú, aunque para el sostenimiento y desarrollo de las funciones de los NEC, las previsiones financieras estuvieron siempre por debajo¹²⁶ de las necesidades reales. Pero no cabe duda de que con los Núcleos se propagó la acción educativa entre la población rural y otros grupos marginados, como nunca antes había sucedido.

Con los NEC se encontró una vía efectiva de conexión con todos los lugares del país, encaminada a tomar contacto con los problemas y carencias crónicas de la educación local, y a demostrar la validez de los recursos materiales y el potencial creativo de cada circunscripción comunitaria. Desde luego, la Carta Educativa y el Diagnóstico Situacional sirvieron de extraordinaria ayuda por su utilidad como instrumentos de orientación del planeamiento e implementación de la acción comunal educadora. Para su mayor fiabilidad y rigor, en su elaboración se recogían los testimonios, informaciones, explicaciones e interpretaciones de los líderes y demás integrantes de la comunidad, complementando así el estudio multidisciplinario, el enfoque especializado, el manejo técnico y las mediciones estadísticas de los expertos, programadores y promotores¹²⁷.

Aunque fue el subsistema técnico-pedagógico dentro de los NEC el que mejores resultados logró año a año, sin embargo debemos resaltar el grado de aprobación que obtuvo el subsistema de planificación de base y participación comunitaria. Gracias a este se consiguieron las aportaciones en instalaciones, equipamiento y material educativo de parte de las familias y de los distintos grupos e instituciones de la comunidad local. Como observó la analista Teresa Tovar, los pobladores de los barrios pobres se habituaron a poner con su propio esfuerzo los ladrillos, bancos, pupitres y demás implementos de los centros de enseñanza. «El propio proyecto de la Reforma imponía, ante la falta de recursos, lo que se

¹²⁶ El cambio del modelo de organización educacional tradicional al modelo nuclear, exigía una cantidad de recursos financieros para lo cual no se tomaron previsiones ni en el momento de la publicación del Informe General, ni en la iniciación y expansión de los Núcleos. Y esta imprevisión se dio en un período en que, como ya hemos dicho, el Presupuesto del Ministerio de Educación experimentó un incremento anual permanente desde 1969. Si se buscaba un nuevo modelo de organización democrático, funcional, más económico y sostenible, al comienzo de la nuclearización se debió hacer inversiones más cuantiosas de efecto propagador.

¹²⁷ Con este bagaje procedente de las comunidades locales, el Ministerio de Educación logró obtener una ingente base de información (cuantitativa y cualitativa), con datos entrelazados: económicos, sociales, demográficos, geográficos, medioambientales, culturales e históricos. Era esta una información más amplia y más completa que la obtenida cuando se hizo el Inventario de la Educación Nacional durante el segundo Gobierno del Presidente Manuel Prado Ugarteche.

denominaba 'el aporte de la comunidad'¹²⁸, que la población con más bajos recursos asumió como parte interesada para dotar de condiciones mínimas a la acción educativa.

Que hubo participación de la población de base en la implementación de los NEC, es innegable. Los distintos agentes de la comunidad local tuvieron por primera vez la oportunidad de hacerse notar en la solución de su problemática propia y, de este modo, contribuir a la elaboración de los contenidos del currículo diversificado y funcional acorde con sus intereses vitales. Fue, eso sí, una participación que pudo haber dado mejores resultados si no hubiera estado sometida a la vigilancia oficial, a ciertas reticencias castrenses y al ataque constante de los que desconfiaban y combatían la Reforma Educativa: los colegios privados y sus asociaciones de padres de alumnos, el sindicato magisterial mayoritario y dirigentes del movimiento estudiantil universitario.

En lo que al Gobierno se refiere, este combinaba una retórica oficial en favor de la transferencia del poder efectivo a las clases populares con el ejercicio de un control fuerte y burocrático a través de su brazo político, el Sistema Nacional de Movilización Social (SINAMOS). Para la mayor efectividad de los NEC como nuevas estructuras de poder democrático local, había sido necesario otorgarles más confianza y autonomía a los Consejos Educativos Comunes (CONSECOM) y haber transferido mayor capacidad de decisión a las Comunidades Educativas locales, lo mismo que haberles dado fuerza política a las organizaciones sociales y económicas nacidas del proyecto transformador de Velasco Alvarado.

El sistema de Núcleos Educativos fue el soporte de una descentralización de la administración de la educación en el Perú, cualitativamente diferente y, por ser otros tiempos, mucho más avanzada que la de los gobiernos de Augusto Leguía y Fernando Belaúnde. En los NEC se hacían sentir y se recogían de modo directo –y algunas veces en un clima emotivo– los problemas diarios de la educación de cada localidad.

Organizando la participación de la población, concientizándola a través de la modalidad informal de Extensión Educativa o de programas radio-televisivos, o de los programas No Escolarizados de Educación Inicial (para niños pequeños y su familias) y gracias al eficiente trabajo de los Equipos de Promoción Educativa (EPE), desde los NEC se buscó sacar el mayor provecho a la interconexión de los centros educativos y demás bienes del patrimonio comunal. Asimismo, se hizo todo lo posible por ampliar la cobertura y calidad de las actividades no escolarizadas; y se inició la exploración de nuevas formas de conocimiento, de relaciones humanas formativas y abiertas, de experiencias de educación en el trabajo, y de encuentros e

¹²⁸ Tovar, T., *La Reforma de la Educación: balance y perspectivas*, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO), 2ª edición, enero 1988, p.29

intercambios programados relacionados con la trayectoria existencial, el proyecto de vida y la emancipación y realización personal de los educandos de las distintas edades.

En definitiva, la tendencia participativa, aunque deficiente y varias veces limitada, aportó aspectos positivos a la construcción del modelo nuclear. Los casos de solidaridad y cooperación multisectorial bastante representativos de la unificación de esfuerzos diversos en busca de un objetivo común, se dieron –por citar pocos casos– en los NEC de Ancash (en la zona afectada por el terremoto de mayo de 1970), Puno, Villa El Salvador (comunidad urbana autogestionaria situada en la parte sur de la periferia de Lima) y Monsefú (municipio ubicado en la provincia de Chiclayo).

En las tres primeras de estas cuatro circunscripciones nucleares, la Reforma Educativa consiguió el compromiso de la colectividad, que se materializó en una forma de participación comunal creativa y polivalente: desde la formulación del correspondiente Diagnóstico Situacional hasta la elaboración de material didáctico propio y original, bajo la orientación de los Equipos de Promoción Educativa. En estos mismos lugares pertenecientes a la Costa y la Sierra, se llevó a cabo, a la vez, un trabajo más ambicioso, que rebasaba la función de los NEC y los objetivos de lo puramente educacional; mediante líneas de acción coordinada y complementación multisectorial se intentó en ellos el cumplimiento de programas y metas de desarrollo integral.

4.4 LA REFORMA EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

4.4.1 La creación de las Escuelas Superiores de Educación Profesional

I

Por ser la de 1972 una Reforma Educativa integral, por primera vez fueron incorporados al cuerpo legislativo de una Ley de Educación –la 19326– los tres niveles en los que estaba dividido el nuevo sistema educacional: Inicial, Básico y Superior.

En 86 artículos (del 122º al 207º) correspondientes a la Sección Cuarta de esta Ley y algunos más de la Sección Undécima, fue regulada la Educación Superior, que comprendía tres ciclos. El primero, a realizarse en las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), conducía a la obtención del Bachillerato Profesional. El segundo, a realizarse en las universidades, comprendía los estudios de Licenciatura y Maestría. Y el tercero, que debía impartir formación para la obtención del Doctorado en el Instituto Nacional de Altos Estudios (INAE) y universidades autorizadas para

cumplir una elevada función académica y científica.

El primero de estos tres ciclos constituyó una aportación propia de la Reforma Educativa, que se propuso corregir la inoperancia de un sistema educacional de mala calidad, desconectado de la realidad de la inmensa mayoría de los alumnos, a los que no se les brindaba una ayuda útil para la vida, pues no se les enseñaba las habilidades y conocimientos necesarios para realizar, cuando fuesen adultos, una actividad productiva.

«La masa estudiantil pasaba por las aulas secundarias sin aprender algo práctico. Su objetivo principal era ingresar a las universidades, de las que salían con títulos —abogados, literatos, historiadores, filósofos— pero también con un destino asegurado: la desocupación o el subempleo. Las víctimas de esta frustración formaban lo que podríamos llamar el proletariado universitario»¹²⁹.

Atentos a esta realidad y al diagnóstico sobre la situación del sistema educacional contenido en el Informe General, el planteamiento de las ESEP, combatido desde los distintos matices de la izquierda radical, diríamos que fue veraz si realmente buscaba servir a la expectativa nacional de una sociedad peruana mejor formada, con ocupación productiva y horizontes de realización de sus integrantes. Además, las ESEP al ofrecer a todos los egresados del nivel de Educación Básica carreras de mando medio de corta duración (6 u 8 semestres académicos) hacían posible una oportunidad y una alternativa que fue desaprovechada en las etapas anteriores de la educación peruana: la enseñanza superior técnica especializada. Esto, desde luego, supuso una desautorización de las posiciones elitistas excluyentes, que tenían mucho tiempo de vigencia. «El derecho a la educación determina un derecho a la educación superior no menos que a otros niveles»¹³⁰, y en este caso exigía un modelo de formación nuevo en el Perú, seriamente evaluado de antemano y confrontado con las perspectivas de ocupación y realización personal que prometía a los jóvenes el proyecto político y económico de *la Revolución*. Porque los demandantes de matrícula en las ESEP, después de 3 o 4 años de estudios iban a ser los nuevos demandantes cualificados de puestos en el mercado de trabajo, independientemente de que muchos hubiesen querido continuar sus estudios en la Universidad para conseguir un título de Licenciado.

Si la concepción de las ESEP respondía a la necesidad de que desde la Educación Superior, en sus primeros tramos, se asegurase la provisión del personal cualificado que necesitaba el aparato productivo, también hay que decir que en el diseño e implementación de estas Escuelas Superiores la Universidad tenía una opinión autorizada que el Gobierno, una vez más dejó de lado. Los profesores universitarios que participaron en la creación de las ESEP, lo hicieron a título

¹²⁹ Pacheco Vélez, C., (profesor universitario peruano), entrevista concedida al autor de este trabajo, (grabada en cinta magnetofónica), Madrid, 11/03/1983

¹³⁰ Janne, H., “Las Universidades y las necesidades de la sociedad contemporánea”, en *Cuadernos* Nº10, Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima, septiembre 1972, p.238

personal. Considerando el GRFA a las universidades como focos de agitación y perturbación social, prescindió de ellas en un asunto crucial para la educación y la economía peruana, en el cual la institución universitaria jamás debió ser apartada. «A la universidad –consciente o subconscientemente– se le quiere convertir en Cenicienta»¹³¹, denunció un catedrático de Filosofía de la Universidad de San Marcos.

En vez de que la Ley General de Educación, para que se impartiera el primer ciclo de la Educación Superior, crease Escuelas Universitarias, Institutos Técnicos Superiores u otros centros de formación adscritos a las distintas universidades¹³², la opción fue crear en 1975 las ESEP para ponerlas bajo la conducción directa del Ministerio de Educación.

Al excluir a la Universidad no solo se ahondaba el problema de la falta total de cuadros docentes, de técnicos y jefes de prácticas especializados en formar Bachilleres Profesionales¹³³, sino que se les podía alejar a los alumnos de las ESEP de una formación humanista y de una pedagogía de influencia universitaria que los librase de ser formados como simples herramientas del aparato productivo del país. Con esta exclusión, la Ley de Educación del Gobierno de la Fuerza Armada redujo el radio de acción de la Universidad «al despojarla de parte de sus más caras esencias [...] disminuyendo su importancia»¹³⁴ y, claramente, subestimando su misión de orientar la formación y los estudios correspondientes a un ciclo de la enseñanza superior.

Las ESEP, como se ha dicho, se crearon tres años después de la promulgación de la Ley General de Educación, o sea, a comienzos de 1975. En sintonía con los planes oficiales de desarrollo regional descentralizado –y el Plan de Educación para Mediano Plazo–, las primeras de estas Escuelas comenzaron a funcionar en Arequipa, Cusco, Huancayo, Iquitos, Juliaca, Lima, Moquegua, Piura y Puno, con una

¹³¹ Alarco, L.F., (julio 1979:210)

¹³² Para algunos seguidores del recorrido de la Reforma Educativa, la creación de estas Escuelas o de Institutos Técnicos Superiores dentro de la estructura de las universidades suponía agobiar a estas en momentos en que habían comenzado a masificarse. Pero lo que no debió hacerse fue excluir la sapiencia de la institución universitaria, que pudo ser aplicada en lo concerniente a la teoría, organización, funcionamiento, estructura curricular y contenido académico de las distintas especialidades, y conexiones de los estudios de Bachillerato Profesional con los de Licenciatura, Maestría y Doctorado.

¹³³ A esta carencia, crucial para unos centros superiores en proceso de formación, se deben añadir las instalaciones y equipamiento deficientes o inexistentes, lo mismo que el material didáctico y obras de consulta escasos. Igualmente, los montos de inversión, como en el caso que hemos visto de la Educación Básica Laboral, procedían casi todos del Estado; el sector privado se mantenía expectante, interesado en buscar horizontes seguros de rentabilidad para sus inversiones. Por lo menos, en una primera etapa (hasta 1977) esos montos estatales fueron bastante insuficientes.

Como la inversión estatal no fue competitiva, no pudo ofrecer remuneraciones atrayentes; esto contribuyó a que las ESEP no pudieran contar con profesionales docentes de alto nivel.

¹³⁴ Agurto Calvo, S., “La Universidad Peruana y la Reforma de la Educación”, en *Cuadernos* Nº20-21, Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima, enero-junio 1976, p.97

matrícula, en el total de ellas, de 5.200 alumnos procedentes del 3er año de Educación Secundaria de 25 colegios públicos seleccionados previamente de acuerdo con un programa formativo de adaptación experimental (la Secundaria de 5 años, anterior a la Reforma Educativa, continuaba vigente).

La duración de este ciclo de Educación Profesional no universitaria comprendía de 6 a 8 semestres académicos y se ubicaba después del nivel de Educación Básica (Regular y Laboral) y antes de los estudios universitarios. La finalización de estos estudios conducía a los jóvenes de 18 años de edad o poco más, a la obtención del grado de Bachiller Profesional, que nunca antes se había otorgado en el Perú (el Bachillerato Académico, otorgado por las universidades del país antes de la Reforma Educativa, corresponde a otro modelo de la Educación Superior). Y la enseñanza recibida, dado el carácter abierto y la tendencia desescolarizante del nuevo sistema de educación, podía ser por la modalidad regular como por la no regular o no escolarizada, según el artículo 125º de la Ley 19326.

«Las ESEPs constituyen una de las creaciones más audaces a la vez que punto crítico de la Reforma —sostiene una ponencia presentada en el primer seminario sobre el Empleo en el Perú—. Su concepción se entiende mejor con el contraste entre el egresado de la Educación Secundaria con el Bachiller Profesional, ambos casi de la misma edad conforme a los organigramas edad-grado de estudios. Por su formación el egresado de secundaria no estaba habilitado para desempeñarse eficientemente en un trabajo, ni siquiera para “hacer una instalación eléctrica en su casa” al decir de uno de los gestores de la Reforma, por este motivo y por su formación academizante sus opciones principales eran presionar por ingresar a la universidad, estudiar alguna carrera corta o trabajar en condiciones desventajosas; de allí que el joven mayormente se viera impelido por ingresar a la universidad con el consiguiente sobrecrecimiento de este nivel [...] El egresado de la secundaria común tenía una certificación que solo le habilitaba para postular su ingreso en otro nivel del sistema, en cambio el bachillerato profesional es un título de dos calidades, por la primera se puede conseguir estudios de nivel superior, por la segunda se puede postular a un puesto laboral de calificación superior»¹³⁵.

Realmente, y dado el carácter terminal de los estudios de Bachillerato Profesional, así fueron las cosas, al menos para los educandos que se matricularon durante los tres primeros años de vida de las ESEP. Los que libremente deseaban, al concluir sus estudios podían solicitar de inmediato su ingreso a un puesto cualificado para realizar una labor productiva en el mercado de trabajo, que no tuvo en los años 70 toda la modernización y crecimiento esperados. Indudablemente, esta primera opción de ir directamente al mercado de trabajo respondía a una realidad que cualquiera podía comprobar: la urgencia de muchos de conseguir un puesto de trabajo con los conocimientos suficientes para esta responsabilidad, aunque dicha urgencia podía estar o no asociada a falta de interés por terminar una carrera

¹³⁵ Fernández, H., *Empleo y Educación en el Perú: notas para un debate*, Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, Lima, 1981, p.7

universitaria¹³⁶. En cambio, otros estudiantes, dotados de recursos económicos y mejores oportunidades, podían inclinarse por continuar sus estudios de 2º Ciclo o Licenciatura¹³⁷ en áreas afines o no a la especialidad que habían escogido antes en las ESEP.

En cualquier caso, siendo el Bachillerato Profesional un ciclo creado para corregir las carencias y la fragmentación de la Educación Secundaria (común y técnica), y constituyendo este ciclo el período inmediato posterior al nivel de Educación Básica, no se implantó para obligar a los alumnos a continuar por un camino único¹³⁸, sino que se les respetó su libertad para elegir su derrotero de realización profesional y el nivel de cualificación especializada con el que preferían incorporarse al mercado laboral y así contribuir a la mejora de la productividad de la economía nacional.

Consideramos importante reiterar que en la concepción y puesta en marcha de estas Escuelas de Educación Superior, el Gobierno no tomó en cuenta, institucionalmente, a la Universidad, a la cual desde la promulgación de la Ley Orgánica universitaria N°17437, le recortó espacios de actuación, recursos y autonomía. Verdaderamente, se desaprovechó la participación de las distintas universidades que conocían de cerca las necesidades de desarrollo de los distintos polos regionales del país, las cuales estaban obligadas a modificar, al alza, el nivel de formación que impartían, si aspiraban a que les diferenciase de las ESEP. Porque la filosofía de la RE marcaba también para las ESEP la obligación de impartir un 50% de formación general precediendo esta a otro 50% de formación especializada, para que su cometido docente no consistiera solo en «el adiestramiento meramente

¹³⁶ No desconocemos que en opinión de algunos analistas de aquel momento, al dejar en los bachilleres la libertad de elegir entre comenzar a trabajar, sin más, o seguir estudios en la Universidad, los intereses de la comunidad estaban mejor atendidos. Si las universidades se descongestionaban de una parte de la población estudiantil que se quedaba en el nivel de bachilleres, las capacidades, conocimientos y vocación de estos se podían emplear óptimamente en las áreas técnicas y de aplicación práctica necesarias para el desarrollo económico y social del Perú. Por citar algunas: mecánica y motores diésel, electricidad, topografía, procesos agroindustriales, sanidad, administración, fertilizantes, etc.

¹³⁷ Ante esta segunda opción, algunas críticas al modelo de Educación Superior de la Reforma Educativa esgrimían el temor de que después de 3 ó 4 años de estudios en las ESEP, para alcanzar el título de médico, arquitecto, abogado, etc. iban a ser necesarios otros 5 ó 6 años de estudios, esta vez en la Universidad. Con lo cual los jóvenes tenían que pasar algo más de 10 años haciendo vida de estudiantes y este privilegio solo estaba al alcance de la minoría. Por eso, y para evitar un período tan largo de estudios, estas opiniones críticas defendían que el 1er Ciclo de la Educación Superior estuviera dentro del tramo de cobertura universitaria, haciendo incluso de los 4 primeros semestres un trayecto común.

¹³⁸ De hecho, existió el doble camino a seguir por los educandos de edades comprendidas entre 15 y 18 años. Durante el quinquenio 1975-1980, o sea, desde la creación de las ESEP hasta la finalización del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada (en julio de 1980) se mantuvieron, simultáneamente, en vigor los programas de estudios reformados y los programas tradicionales o anteriores a la Reforma Educativa. Por los primeros, los alumnos al llegar al 9º grado de Educación Básica (6 años de Educación Primaria y 3 años de Educación Secundaria de los programas antiguos) podían continuar sus estudios matriculándose en las ESEP. Por los segundos, los alumnos al llegar a 3º de Educación Secundaria podían seguir matriculados en este ciclo tradicional para terminarlo estudiando el 4º y 5º años, que, como antes de la Reforma, eran obligatorios y previos al examen de selectividad para ingresar en la Universidad y, por tanto, para obtener la Licenciatura.

técnico y la capacitación para el trabajo entendido como mero esfuerzo físico»¹³⁹. Por esta exigencia de calidad, la actividad académica de las ESEP hubiera sido preferible que la condujera o guiase directamente la Universidad y no la burocracia del Ministerio de Educación, sometida a los plazos cortos e interrupciones impuestos por los vaivenes de la política nacional.

Según el Informe General, los principales objetivos del ciclo del Bachillerato Profesional eran:

«capacitar a los educandos para su incorporación al trabajo mediante una preparación especializada [...] Ampliar y consolidar la base científica y humanística adquirida en el nivel anterior, con miras a la plena realización del educando [...] Contribuir al desarrollo de la comunidad a nivel local y regional [...] Estimular la toma de conciencia por el educando de los valores y de la problemática nacional, de tal manera que sea capaz de asumir el papel de agente principal del desarrollo y de la transformación estructural del país»¹⁴⁰.

Con estos objetivos, las ESEP estaban llamadas a ocupar un lugar estratégico en la estructura del nuevo sistema nacional de educación¹⁴¹. En la misma línea de enseñanza especializada, pero con un nivel superior al de la Calificación Profesional Extraordinaria, ellas estaban muy directamente involucradas como brazo ejecutante de uno de los tres grandes fines de la Reforma Educativa: la educación para el trabajo. Las ESEP, al haber sido creadas para brindar una formación profesional superior (no universitaria) de ciclo terminal, ofrecían un conjunto de áreas y especialidades emergentes e idóneas para abrir el camino de las oportunidades ocupacionales que los jóvenes escolarizados y el resto de la fuerza de trabajo (asimilada al proceso de educación de adultos) andaban buscando.

Las especialidades o carreras comprendidas dentro de los estudios del Bachillerato Profesional, que las ESEP ofrecían de acuerdo a las necesidades del desarrollo de las distintas regiones, eran:

Agropecuaria	Minería-Metalurgia
Administración	Pesquería
Artes Visuales	Petróleo

¹³⁹ Salazar Bondy, A., "Educación, Liberación y Trabajo", en *Expreso*, 13/02/1972, p.19

¹⁴⁰ Ministerio de Educación-Comisión de Reforma de la Educación, (1970:73-74)

¹⁴¹ Por su nivel educativo, los estudios que impartían estas Escuelas Superiores pretendieron superar a los Institutos Superiores y a las Academias existentes en la etapa anterior a la Reforma Educativa, que habían proliferado ofreciendo una formación profesional sin solidez ni calidad. Antes de la promulgación de la Ley 19326, los empleadores de la fuerza de trabajo salida de estos centros de formación, se habían quejado de que los jóvenes aspirantes a un empleo no dominaban los procesos y conceptos básicos de su especialidad. Igualmente, las ESEP aceptaron el reto de superar también la preparación técnica que impartían, desde la década anterior, los centros de formación adscritos a las empresas privadas (el SENATI, la Empresa Eléctrica de Lima), los programas de educación no formal del Ejército (en 5 centros de formación, al personal subalterno se le ofrecía 12 especialidades directamente vinculadas al mercado ocupacional) y los Sindicatos.

Construcciones	Procesos Industriales
Contabilidad	Programación para computación
Educación	Salud
Electricidad	Técnicas de Agroindustria
Electrónica	Técnicas de Laboratorio Químico
Forestales	Turismo
Mecánica	

El currículo de las ESEP sirvió de engarce entre los niveles básico y superior de la educación (los conocimientos impartidos eran para alumnos entre 15 y 20 años de edad), entre la formación humanista y la formación técnica, entre el conocimiento intelectual y la preparación para el trabajo práctico. Este rasgo diferenciado del Bachillerato Profesional estuvo presente desde 1975, año en que empezaron a funcionar 25 ESEP, lo mismo que en las 30 Escuelas que estuvieron abiertas en 1978, y en las 54 que, en total, estuvieron autorizadas en junio de 1980, poco antes de la finalización del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada.

En su etapa final y con el propósito de elevar el rango de los estudios del Bachillerato Profesional para hacerlo más atractivo a la juventud, el Gobierno militar decretó la apertura de casi treinta nuevas especialidades profesionales en las que se denominaron ESEP de segundo ciclo o de nivel más avanzado. Según el Inventario e Informe de Situación de la Educación Superior Profesional, en 1980, por primera vez en el Perú se autorizaba impartir enseñanza técnica superior en carreras que podían dar empleos nuevos y productivos, evitando de ese modo el desperdicio de recursos valiosos y la proliferación del numeroso proletariado intelectual conformado por los licenciados universitarios que cada vez más se incorporaban a las listas del desempleo y el subempleo.

En las ESEP de segundo ciclo fueron autorizadas carreras técnicas como: Administración de Personal y de Relaciones Industriales, Administración de Negocios, Administración Bancaria, Finanzas Bancarias, Mercadotecnia, Relaciones Públicas, Administración de Cooperativas y Empresas Autogestionarias, Administración Pública, Contabilidad Gubernamental, Diseño Publicitario, Estadística, Electrónica Industrial, Hostelería, Comercio Internacional, Mecánica Agrícola, Organización y Sistemas, Periodismo, Racionalización Administrativa, Secretariado Jurídico, Secretariado médico, Seguridad e Higiene Industrial y otras más.

Esta ampliación de la oferta educativa del Bachillerato Profesional puso de manifiesto que los autores y defensores del mismo, desde su optimismo reformista, tenían muchas esperanzas en la evolución y mejora cualitativa del mercado ocupacional, cuya realidad no invitaba tanto al optimismo, sino, más bien, a la

cautela. Porque las empresas –privadas reformadas (nacionales y extranjeras), estatales y autogestionarias de propiedad social– no estuvieron a la altura del esfuerzo que exigían la implementación y optimización de las ESEP. Pero tampoco el Estado activó políticas de empleo juvenil efectivas, no alentó proyectos de inversión experimentales (en nuevas áreas de la producción) en las estructuras empresariales asociativas creadas por *la Revolución*, ni aprovechó las potencialidades de los Núcleos Educativos Comunes para abrir el primer ciclo de la Educación Superior a la modalidad de enseñanza no escolarizada.

Como ya hemos dicho, esta otra innovación de la Reforma Educativa que fue el Bachillerato Profesional, empezó a funcionar en 1975, último año del Gobierno presidido por el General Velasco Alvarado. Desde las diez primeras ESEP, a las cuales accedió un total de 5.523 alumnos matriculados, las inversiones (en construcción de locales y adquisición de bienes de equipo) y pago de salarios estuvieron a cargo únicamente del Tesoro Público. Aunque hubo un aumento del esfuerzo inversor en las ESEP, en términos absolutos, entre 1977 (año en que egresó la primera Promoción de Bachilleres Profesionales) y 1978 (año en que el número de ESEP aumentó a 30), hay que tomar en cuenta que la 2ª Fase del Gobierno militar cambió la orientación política de *la Revolución*, paralizando, neutralizando o desmontando lo más avanzado y transformador del proyecto político de la 1ª Fase del GRFA.

Esta modificación involutiva de *la Revolución* permite comprender por qué el impulso y las inversiones en las ESEP –y en las demás innovaciones sustantivas y progresistas de la Reforma Educativa– se dieron en términos y cifras decrecientes después del derrocamiento de Velasco, período durante el cual se dio una reducción sensible de los porcentajes del PIB destinados a la inversión productiva nacional. Concretamente, las partidas presupuestarias de inversión en las ESEP a partir de 1976 no guardaron relación ni se correspondieron, por su baja cuantía, con las altas cifras de matrícula estimada desde los comienzos de las ESEP¹⁴². Ni siquiera la cuantía de la inversión fue lo suficiente para atender las necesidades de la matrícula real o efectiva¹⁴³; esta, según los datos que aportamos, durante el período 1975-

¹⁴² Los siguientes datos ponen de manifiesto el alto número de matrículas que se esperaba recibir en las ESEP durante el período 1975-1980:

1975:	160.400 alumnos (matrícula real: 5.523)
1976:	177.700 alumnos (matrícula real: 8.867)
1977:	195.000 alumnos (matrícula real: 13.452)
1978:	224.500 alumnos (matrícula real: 15.452)
1979:	250.400 alumnos (matrícula real: 21.200)
1980:	347.900 alumnos (matrícula real: 35.900)

Los datos de matrícula estimada han sido tomados de la publicación oficial MODELO EDUPERU, p.105. Y los de matrícula real, del documento oficial: Ministerio de Educación, *INFORME DE INVESTIGACIÓN EVALUATIVA DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN SUPERIOR*, Lima, 1981, p.89

¹⁴³ En 1976, la inversión para equipar el conjunto de las flamantes ESEP no llegó ni siquiera a 1 millón (**continúa**)

1980 en las ESEP se mantuvo por debajo del 10% de la matrícula estimada.

¿Por qué se dio este desajuste tan acusado entre matrículas e inversiones? ¿Por qué se sobrestimó tanto la demanda de estudios de Bachillerato Profesional y no se les dotó de medios suficientes a las ESEP para que cumplieran su cometido de formar cuadros técnicos cualificados? ¿Por qué se invirtió poco en las ESEP, si tanta confianza se tenía en que el Bachillerato Profesional iba a servir para descongestionar la fuerte demanda de matrícula que había en las universidades? ¿No hubo una estrategia efectiva para conseguir que tuviera aceptación social la Educación Profesional Superior no universitaria?.

No se puede dejar de reconocer que, pese a las limitaciones económicas, las ESEP en poco tiempo produjeron una renovación pedagógica no conocida antes en la educación profesional previa a la universitaria. El diseño curricular que elaboraron tendía a garantizar la formación integral del alumno, por encima de una pragmática formación profesional especializada y dictada por el economicismo. El estamento docente de estas escuelas renovó la actitud pedagógica y empezó a darse cuenta de que no debía seguir siendo el protagonista del proceso educativo, sino que «el enseñado ocupa el centro del acto educativo»¹⁴⁴, según reconoció la UNESCO por aquellos años. Y la evaluación de las estrategias educativas y de la enseñanza impartida se realizó en función de los objetivos de este ciclo de la Educación Superior, atentos a las necesidades del desarrollo de las distintas regiones del Perú.

Sin embargo, si se hubiera dispuesto de más tiempo para la implementación, organización y los reajustes deseados, en las ESEP se hubiera podido superar los anacronismos y carencias pedagógicas que pronto se hicieron notar, como que los profesores no abandonaron lo medular de los métodos tradicionales de enseñanza que la Reforma Educativa quiso desterrar, ni demostraron conocimiento y manejo de la tecnología educativa más actualizada, que hubiera contribuido a mejorar el rendimiento y la calidad de la enseñanza que impartían estas escuelas.

Por último, a las aulas de las ESEP no acudió la gran cantidad de estudiantes que los autores de esta innovación educativa esperaban. En ello influyeron dos factores destacables. De un lado, los jóvenes –con el acompañamiento de sus padres– al elegir su futuro profesional siempre tuvieron mayor inclinación por una carrera universitaria. Porque a los Bachilleres Profesionales se les tenía a menos y no se les daba las debidas oportunidades para demostrar sus conocimientos, habilidades y potencialidades¹⁴⁵; se les consideraba solamente como técnicos de

de soles; se quedó en 0,43 millones. En 1978, año en que se crearon más de estas Escuelas Superiores, lo invertido en su equipamiento apenas alcanzó los 17 millones. Y esta cantidad, en 1979, bajó a 11 millones.

¹⁴⁴ Faure, E. y otros, (1978:306)

¹⁴⁵ Con frecuencia, en los anuncios que las empresas publicaban en los periódicos solicitando trabajadores cualificados, uno de los requisitos que se les pedía a los candidatos era acreditar años de experiencia profesional. Esto, desde luego, perjudicaba a los jóvenes Bachilleres, restándoles posibilidades (continúa)

mando medio, novatos, poseedores de ciertas habilidades y destrezas para resolver problemas prácticos de su especialidad; pero nada más. Por eso, a la hora de ocupar un puesto de trabajo, estaban considerados por debajo de los profesionales salidos de las universidades. Y, por otro lado, durante el período 1975-1980, pese al Plan de Conversión de Estudios del nivel de Educación Básica dictado por la normativa de la Reforma Educativa, se mantuvo una dualidad de caminos para los alumnos: programas escolares tradicionales (con 4º y 5º años de Educación Secundaria) y programas adaptados desde la promulgación de la Ley 19326, que no llegaron a su culminación. Al mantenerse en vigor los programas tradicionales de la enseñanza secundaria, muchos jóvenes eligieron este camino para, finalizándolo, presentarse directamente a la selectividad universitaria, desdeñando la alternativa de matricularse automáticamente, después de superar el 9º grado de Educación Básica, en alguna de las distintas ESEP.

4.4.2. La creación del Sistema Universitario Peruano

4.4.2 a. Las relaciones entre el Gobierno militar y el Sistema Universitario desde la promulgación del Decreto-Ley 17437

I

Desde que el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada asumió la conducción del país en octubre de 1968, dio muestras de estar decidido a imponer su estilo autoritario en una institución tan sensible y refractaria a la disciplina militar como la Universidad. Ni diálogo ni concesiones a las universidades. Este Gobierno nunca tuvo a estas de su parte. A ellas en todo momento las consideró como focos de agitación y perturbación social que debían ser sofocados y sometidos. Ni con ellas, ni con ninguno de sus demás oponentes (partidos políticos, medios de comunicación, sindicato mayoritario de maestros) el Gobierno estuvo dispuesto a transigir. «El régimen establecido no aceptó mecanismos de control, no negoció con sus enemigos y, más bien, cuestionó su existencia misma»¹⁴⁶, incluida la de la Universidad.

Como ya hemos visto, la primera medida en materia universitaria fue dictada a los cuatro meses de iniciado el Gobierno militar. Esta medida fue la elaboración sigilosa y la promulgación sorpresiva del Decreto-Ley 17437 o Ley Orgánica de la Universidad peruana (LOUP), que por su espíritu represivo y de aplicación verticalista fue conocida y denominada por los dirigentes estudiantiles como “ley gorila”. De esta norma legal ya nos hemos ocupado anteriormente. Su elaboración y

en los procesos de selección de personal.

¹⁴⁶ Guerra García, F., “Proceso de cambios y régimen militar”, en Franco, C., (coordinador), *El Perú de Velasco II*, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación, Lima, 1983, p.563.

contenido –grave atentado contra la autonomía universitaria y recorte drástico de las libertades democráticas dentro de la institución– significó toda una provocación a la comunidad universitaria, que no fue consultada ni oída en ningún momento. Por eso hubo rectores y muchos profesores que la criticaron con dureza, en tanto que los grupos estudiantiles más activos y politizados “fueron inmisericordes” combatiendo esta Ley¹⁴⁷.

Así se inició el conflicto de una década –la de los 70– entre el Gobierno militar y las universidades del país. Un conflicto insalvable por la posición irreductible de ambas partes, que afectó a la posibilidad de aplicar la Reforma Educativa en la Universidad. Porque mientras el Gobierno quería una juventud disciplinada y obediente dedicada únicamente a estudiar, la dirigencia del movimiento estudiantil, radicalizada, soñaba con ver convertida a la Universidad en el foco de la revolución social¹⁴⁸; a este objetivo final estaba supeditado todo lo demás.

En este ambiente de divergencia entre los gobernantes de turno y los estudiantes universitarios, el Ejecutivo, con todo el hermetismo y el silencio que pudo imponer, encargó la redacción de la Ley Universitaria a una Comisión de cuatro catedráticos de dos universidades limeñas. Esta norma legal¹⁴⁹ ya mencionada como Decreto-ley 17437, elaborada por personalidades docentes conservadoras, se vio alejada de la tradición universitaria peruana y, en cambio, recogió distintos elementos de la concepción universitaria norteamericana, aportando un modelo de organización y gestión más próximo al de la empresa privada.

El Decreto-Ley 17437, en vez de promover un ambiente democrático y participativo de los distintos estamentos (autoridades, profesores, alumnos y trabajadores no docentes) en el gobierno de las universidades, más bien centralizó a este en el rector, el vice-Rector y en el recién creado Consejo Ejecutivo, una especie de directorio en cada Universidad. Este último era un órgano determinante, con amplio poder, tenía potestad para recesar la Universidad, imponer sanciones a

¹⁴⁷ Como observaron algunos docentes y dirigentes estudiantiles, viendo el Gobierno militar que la comunidad universitaria rechazó el Decreto-Ley 17437 y no declaró su adhesión a *la Revolución*, pese a que se esperaba lo contrario en ambos casos, tomó una postura contraria a la Universidad. El sector más duro del Gobierno, incapaz de tolerar la rebeldía de la más alta institución educativa del país, la consideró desde un comienzo como una entidad contraria al orden público, la despojó –por vías legal y política– de sus esencias y de sus recursos más indispensables, para aislarla y estrangularla.

¹⁴⁸ En el Seminario de Reforma Universitaria organizado en Ayacucho por grupos estudiantiles marxistas, en noviembre de 1968, se postulaba que la Universidad “divulgue la ideología del proletariado entre los estudiantes y en las masas explotadas, para que tomen conciencia de la necesidad de la revolución”.

¹⁴⁹ El DL N°17437 tomó en cuenta las conclusiones del Seminario de Rectores celebrado en Huacachina, en 1967. A este evento se había llevado la preocupación existente por el funcionamiento autárquico de las universidades y la falta de coordinación mínima entre ellas, pese a estar instituido legalmente el Consejo Interuniversitario para que les diera cohesión.

A Huacachina los rectores fueron a reflexionar y reorientar el concepto de autonomía universitaria, surgiendo la idea de Sistema Universitario, para articular una realidad de conjunto y asegurar una relación orgánica entre las universidades, dirigidas todas a la vez por un organismo superior.

profesores, alumnos y trabajadores, crear o suprimir programas académicos en cada corporación, y estaba conformado por los Directores Universitarios (profesores principales, no más de 9), funcionarios docentes que para ser elegidos por la Asamblea Universitaria, debían ser previamente escogidos y propuestos por el rector. Y la Ley, al otorgar un poder muy amplio a este y a su equipo de confianza (el Consejo Ejecutivo), eliminó el Consejo Universitario, que fue la instancia más importante de gobierno creada por la Ley Universitaria anterior, la Ley 13417, de 1960.

Qué contradicción tan manifiesta la de un Gobierno nacionalista y anti imperialista, según la retórica oficial, que sin vacilaciones optó por imponer en la vida universitaria un modelo vigente en una potencia imperialista, como EE.UU; un modelo del que podríamos decir que en el Perú convertía a la Universidad en un apéndice de los intereses inversionistas y en herramienta de remozamiento del sistema económico en un país del Tercer Mundo encaminado al desarrollo industrial y a la ampliación del mercado interno.

Para ello no importó que la autonomía universitaria, la gran conquista histórica de los años 20, sufriera un serio menoscabo por las atribuciones desmedidas que por Ley le fueron concedidas al recién creado Consejo Nacional de la Universidad Peruana (CONUP), organismo de dirección ejecutiva puesto por encima de todas las universidades, que en conjunto –33 en total cuando se promulgó el DL 17437– pasaron a integrar una nueva realidad jurídica y social denominada Sistema de la Universidad Peruana, según el Capítulo I del Título II de esta LOU. De este modo encontró su camino de realización un nuevo concepto de Universidad, que había gozado de total aceptación en el Seminario de Rectores, en Huacachina, en 1967.

Si nos remitimos al artículo 5º del Estatuto de la Universidad, que reglamentaba la Ley 17437, el Sistema de la Universidad Peruana “es el conjunto de las universidades estatales y particulares del país y de los organismos encargados de dirigir y coordinar sus actividades en el plano nacional y regional...”. El primero y único organismo de dirección, centralizado, que existió durante las dos etapas del Gobierno militar fue el CONUP. Y si bien es cierto que las universidades venían funcionando desde la década anterior como entes desperdigados y autárquicos – hasta el extremo de haberse invocado algunas veces la extraterritorialidad–, este Consejo no alcanzó a comportarse como un órgano de coordinación y apoyo técnico a unas instituciones superiores de servicio al interés general, ni supo ser valedor de un principio inherente a la esencia de la Universidad: la autonomía para cumplir convenientemente sus funciones de pensar, estudiar, investigar y enseñar, es decir, para realizar “una vida intelectual creadora” y provechosa para el conjunto de la comunidad nacional.

La implantación del Sistema Universitario¹⁵⁰ significó la pérdida de autonomía de las instituciones integrantes del mismo. Por la forma como ejerció sus atribuciones el órgano rector de este Sistema, en opinión del rector de una de las principales universidades de Lima¹⁵¹, el CONUP no realizaba una labor de coordinación, sino que presidía un régimen de gobierno impuesto por el Poder Público, determinando una uniformización institucional.

Siendo así, digamos que el CONUP ejerció durante la década como instrumento del Gobierno de la Fuerza Armada¹⁵² y de brazo ejecutante de la política universitaria que este impuso sin diálogo ni debate con nadie en las instituciones pensantes encargadas de formar los profesionales del más alto nivel y los dirigentes del país. Al ser valorado por uno de los actores de la Reforma Educativa entre 1973-1977, este sostiene que «es importante destacar el nefasto papel desempeñado por el CONUP, órgano autoritario e intervencionista que liquidó la autonomía de las universidades»¹⁵³, dedicando su autoridad y esfuerzo a la implementación de un modelo de Universidad no acorde con los postulados doctrinarios de la Reforma Educativa. Un modelo, en definitiva, que mantuvo permanentemente activo el enfrentamiento entre el Gobierno y la comunidad universitaria.

En todo momento al Gobierno militar le faltó apertura y comprensión de la naturaleza, misión y sitio de la Universidad en el ordenamiento institucional del país. En tanto que a los grupos políticos formados dentro del espacio universitario les faltó eliminar los ingredientes sectarios e infantilistas de su impaciente comportamiento reivindicativo, desentendiéndose de la crisis tan seria de la

¹⁵⁰ La noción de sistema que para el caso se ha usado, se refiere a un “conjunto de cosas que, ordenadamente relacionadas entre sí, contribuyen a determinado objeto”. En un sistema, los elementos unitarios que lo conforman, conservando su autonomía, son interdependientes e interactuantes para la consecución de fines comunes. En dicho sistema, sus componentes funcionan dentro de las mismas “reglas de juego”, que no son producto de ninguna imposición externa. Un sistema corrige el funcionamiento disperso de un conjunto de elementos individualizados, formando con todos ellos una unidad más amplia, organizada y efectiva.

¹⁵¹ Nos referimos a la Pontificia Universidad Católica, de la que fue su rector el sacerdote Felipe Mac Gregor durante la década de los años 70. Esta personalidad académica tuvo un papel relevante en la educación peruana de esa época. «La Universidad Peruana fue centro principal de mi ocupación, preocupación, interés, esfuerzo, desvelo hasta 1980» ha dejado escrito Mac Gregor, uno de los integrantes del Consejo Nacional de la Universidad Peruana.

¹⁵² En la correspondencia oficial entre el CONUP y el Ministerio de Educación –concretamente, el Oficio N°139-71-P, de 29 de marzo de 1971, dirigido al Ministro Alfredo Arrisueño Cornejo–, encontramos que el propio CONUP le sale al paso a un exceso normativo dictado por el Gobierno, el Decreto Supremo N°1 -71-ED. Por este Decreto, el Ejecutivo, tan errónea como autoritariamente, rebajó la personería jurídica del Sistema de la Universidad Peruana, equiparándolo, sin más, con las Direcciones Regionales de Educación, dependencias descentralizadas de ese Ministerio. Para llevar a cabo sus actuaciones, tales dependencias necesitaban la delegación de autoridad y el control directo de su instancia superior jerárquica; así lo dictaba la Ley Orgánica del Sector Educación, el Decreto-Ley N°18799, de marzo de 1971. Por el contrario, el Sistema universitario estaba regulado por su propia Ley Orgánica, que al reconocerle su total autonomía invalidaba toda delegación procedente de cualquier autoridad externa. La confusión del Gobierno demostraba no entender la vinculación del Estado con la Universidad desde el respeto a la autonomía que esta debe tener.

¹⁵³ Delgado, K., (junio 1981:74)

institución, que exigía visión, racionalidad y madurez. Las cúpulas estudiantiles y los gobernantes hablaban distinto lenguaje e iban por caminos diferentes. Un testigo y analista político de esa época lo resumió así:

«Los estudiantes politizados que, quiérase o no, controlan y seguirán controlando el movimiento universitario, conciben a la universidad como un baluarte de la transformación económica, social y política del país, como un instrumento de la revolución [...] Por su lado, los militares nacionalistas piensan también en la universidad como un instrumento de transformación, pero su diferencia con los dirigentes estudiantiles se encuentra en la diversidad de perspectivas y, por tanto, de métodos. Para los militares la transformación revolucionaria es posible aquí y ahora, bajo la dirección de este gobierno y sin poner de cabeza al sistema»¹⁵⁴.

En este punto queremos detenernos un poco más. A la luz de los hechos que se dieron, el desencuentro entre el Gobierno militar y los distintos estamentos de la Universidad fue la constante de la década; el desencadenante de algo que, tarde o temprano, iba a aflorar, lo señaló el propio CONUP a comienzos de la década: «[...] el conflicto presente no es sino consecuencia de la aplicación de una ley que no fue inspirada ni consultada a las Universidades del país [...]»¹⁵⁵. En el centro de este conflicto, la beligerancia estudiantil merece una mención especial. Los jóvenes universitarios más comprometidos ideológicamente con su época pensaban más en los serios problemas sociales del país que en los problemas de la educación universitaria (enseñanza de baja calidad, falta de investigación, elevado número de profesores eventuales, deficiente proyección a la comunidad, escasez asfixiante de recursos económicos, etc.); podría decirse que el alumnado de esa época «desprecia las misiones académicas tradicionales para centrar su atención en lo político-social»¹⁵⁶. En tanto que para el CONUP y, por supuesto, para el Gobierno militar, convencidos ambos de que había “bandos y bandas que campean en los recintos y claustros universitarios”, solo se podía garantizar a los profesores su función de enseñar y a los alumnos su derecho de estudiar, manteniendo con rigor el principio de autoridad con la intervención de policías, jueces y fiscales¹⁵⁷. Mejor dicho, la

¹⁵⁴ Espejo, J.A., “Gobierno y universitarios ante una encrucijada”, en *Oiga* N°328, 13/06/1969, p.14

¹⁵⁵ Consejo Nacional de la Universidad Peruana, *Memoria 1971*, Lima, p.17

¹⁵⁶ Frondizi, R., “Universidad y Sociedad”, en revista *Facetas* N°3, vol.6, Agencia de Información de los EE.UU, 1973, p.22

¹⁵⁷ Al invocar la necesidad de librar al claustro universitario «de la férula de minorías agresivas y antidemocráticas que lo tiranizan, utilizando sistemáticamente la violencia y la prepotencia, y sirviendo a intereses extraños a la Universidad y al país»(CONUP, *Exposición del CONUP al Señor Presidente de la República*, Lima, septiembre 1976, p.3), en este mismo documento del CONUP que hemos citado, se pidió esta vez al máximo representante del Gobierno (p.5) el respaldo efectivo y la intervención de las autoridades políticas (entiéndase los prefectos, representantes del Poder Ejecutivo en cada uno de los departamentos), policiales y judiciales para garantizarle al órgano de dirección del Sistema su normal funcionamiento y el ejercicio de su poderosa autoridad.

Y en una exposición realizada por los más altos representantes del CONUP en una reunión del Consejo de Ministros, en marzo de 1976, se propuso la adopción de un programa de recuperación de la Universidad, cuyo primer y gran objetivo era «reimplantar el orden en el interior de las universidades»(CONUP, *Exposición al Consejo de Ministros*, Lima, marzo 1976, p.9). En esta reunión con el Gobierno, el CONUP en ningún momento demostró su inclinación a explorar la vía del diálogo y de la reflexión conjunta con todos los estamentos de la comunidad universitaria para la búsqueda de soluciones a los problemas **(continúa)**

crisis o el problema de la Universidad era percibido y tratado como un problema de orden público y de aplicación del Código Penal.

Si la Reforma Universitaria de 1919 había sido –en el Perú y América Latina– la de la conquista de la autonomía de la Universidad ante la intromisión de poderes externos (la Iglesia y el Estado); si desde 1919 las instituciones universitarias se habían gobernado solas, adoptando su organización académica y su régimen administrativo y económico-financiero con la participación únicamente de sus propios integrantes (profesores, alumnos y graduados), en cambio, el Decreto-Ley 17437, su reglamentación estatutaria de marzo de 1969 y el marco legal que vino después (1972) fueron los de la contrarreforma.

Para el poder político había que abrirle paso e implementar un Sistema de Universidad que siendo autónomo tan solo en teoría –o sea, en el texto de la Ley (artículos 2ºE y 8º) y del Estatuto Universitario (artículos 2ºA, 8º y 38º) que la reglamentaba–, en la práctica quedó sometido, durante la década, a la autoridad de un Consejo sin legitimidad de origen. Sí, porque el CONUP, integrado en sus inicios por 9 Rectores (posteriormente fueron más) y un grupo de profesores universitarios en sus órganos de alta dirección, fue un poder externo no elegido democráticamente por la comunidad universitaria, sino surgido de un acuerdo opaco que garantizaba su adhesión a los postulados de *la Revolución*. Adhesión que se mantuvo invariable, y que no solo ocasionó un daño serio al autogobierno de la institución, sino que se tradujo en silencio y en descuido ante la incontenible reducción de los recursos económicos¹⁵⁸ de las universidades estatales. Pero, además, la política universitaria desde 1969 significó una restricción drástica de la libertad y la democracia¹⁵⁹ en el manejo de los asuntos institucionales internos,

comunes de todas las universidades.

¹⁵⁸ Las universidades estatales, durante la década, vivieron en una situación económica de estrechez extrema. La disminución de los recursos presupuestarios asignados por el Gobierno militar fue una constante durante todos esos años. Según datos de la Dirección de Evaluación de la Comisión Nacional Interuniversitaria –este organismo fue creado después del CONUP–, en 1969 el presupuesto de las universidades públicas fue el 3,99% del presupuesto del Gobierno central; en 1970 se redujo al 3,48%; en 1975 siguió bajando hasta el 2,97%; y en 1979 alcanzó tan solo el 2,62%. Esta “sangría” fue negativa por sus efectos absolutamente paralizantes. Así, la inversión por alumno en las universidades del Estado, en 1970, fue de 18.011 soles; en 1975 dicha inversión bajó a 15.268 por estudiante; y en 1979 el descenso fue mayor, llegando a los 10.115 soles. Igual menoscabo sufrió la investigación; esta, que siempre fue casi inexistente, alcanzó solamente la 6ª parte de los recursos mínimos requeridos, lo cual situó al Perú por debajo de lo que invertían en investigación otros países sudamericanos, como Argentina, Brasil, Chile y Venezuela.

¹⁵⁹ La restricción de la democracia interna –como sucedió también con la drástica reducción de los recursos económicos–, vino impuesta por la percepción nada positiva que el Gobierno tuvo de la Universidad, y eso se reflejó en el espíritu de la “ley gorila”. Pero tan desfavorable fue la política universitaria del Gobierno militar para la autonomía y la libertad intelectual de la institución dedicada al saber superior, como también lo fue la gravitación de otros factores interferentes venidos de la década anterior, que siguieron coleando. La perversión introducida en las universidades por algunos de los partidos políticos existentes desde antes de la llegada de Velasco Alvarado al Gobierno, los llevó a fundar células y comandos juveniles de proselitismo, algunas veces violento, dentro de los claustros, creando de este modo una dinámica de enfrentamientos y escaramuzas estudiantiles y de presiones hostiles sobre el estamento docente, que en nada fueron favorables a la misión de la institución. Y el comportamiento irreflexivo de las micro-facciones políticas surgidas dentro de los recintos universitarios, también antepuso los intereses extrauniversitarios **(continúa)**

orientada a desactivar y doblegar a los estudiantes, profesores y trabajadores (no docentes) más incómodos y opuestos a la implantación de la concepción centralista de la Universidad como sistema.

Con la Ley Orgánica 17437 y sus modificaciones escalonadas –acordadas porque la Universidad se fue encontrando con dificultades para adaptarse a su nueva estructura– se quiso poner fin a la concepción, organización y funcionamiento del modelo de Universidad del período histórico anterior a 1968, durante el cual la Universidad, careciendo de los recursos más indispensables, sufrió una sobrecarga de exigencias, porque la sociedad consideró tradicionalmente a la educación universitaria como el único ámbito de la educación superior (con la creación de las ESEP quedó desautorizada esta equiparación). La Ley de 1969, adelantándose a la normativa legal universitaria incluida en la Ley General de Educación de marzo de 1972, sin garantizarle los medios económicos suficientes, quiso insuflarle a la Universidad Peruana simplicidad, funcionalidad y eficacia¹⁶⁰, a costa de rebajar el nivel y la trascendencia de la misión de una de las instituciones fundamentales de la sociedad peruana.

II

A través de esta Ley, de su reglamentación y modificaciones, el Gobierno canceló un diseño de Universidad constituido por componentes institucionales dispersos a manera de archipiélago (las cátedras dentro de cada Facultad; las Facultades dentro de cada Universidad; las Universidades entre sí), reemplazándolo por otro, orgánico y simplificado, con un eje de mando centralizado (el CONUP, en el Sistema; el Consejo Ejecutivo, en cada Universidad), lo más aproximado a lo que en el contexto militar se denomina comando. Esta Ley, anticipándose en tres años a la Ley de Reforma Educativa, había creado en las universidades del Sistema unas estructuras y órganos de funcionamiento inexistentes en la década anterior, durante la cual había estado en vigencia la Ley de la Universidad¹⁶¹ dictada en 1960 por el

de estos grupos a la necesidad urgente que tenía la Universidad de contar con la energía y creatividad de sus elementos más jóvenes.

¹⁶⁰ Por la connotación instrumentalista de esta Ley, desde el poder político la Universidad era considerada como herramienta del cambio educacional, pero siempre que siguiera la dirección trazada por el Gobierno. Tal instrumentalización representaba un riesgo serio para la libertad intelectual de los miembros de la comunidad universitaria. ¿En qué situación quedaba, por ejemplo, el investigador que explora, descubre y critica con verdaderos fundamentos?, ¿en qué situación quedaba el pensador o el estudioso que con su sabiduría denuncia o incita? Nada más contrario a la libertad académica de la Universidad que verla convertida en un punto de encuentro de militantes orgánicos y adeptos llevados por la devoción.

¹⁶¹ Esta norma legal dio sustento al modelo denominado de la Reforma Universitaria. De este podemos resaltar la idea de Universidad: una comunidad de docentes, alumnos y graduados que la gobernaban autónomamente guiados por su interés en la realización de la docencia, la búsqueda del conocimiento y el servicio a la comunidad. Su modo de organización académica era el régimen de Facultades. Esta Ley reconocía la cátedra libre y la libertad de pensamiento, otorgando a los estudiantes el derecho a cogobernar en la proporción de un tercio, así como de “tachar” (pedir la separación) a los profesores de **(continúa)**

Gobierno civil de Manuel Prado y Ugarteche. Un dato histórico de la educación universitaria peruana es que desde febrero de 1969 habían sido eliminadas las Facultades y las Escuelas Profesionales universitarias, que dotadas de su órgano de gobierno propio (el respectivo Consejo de Facultad o de Escuela) habían constituido hasta esa fecha los pilares básicos de la “anatomía” y el funcionamiento de cada Universidad.

Las Facultades, inspiradas en la tradición de la Universidad de la Europa Latina, tenían competencias para organizar con absoluta autonomía su actividad académica, dictándose a sí mismas los contenidos y duración de los estudios que impartían. Su autonomía administrativa les permitía nombrar, promover, contratar y destituir a sus profesores y trabajadores no docentes. Las Facultades y sus ejes operativos, las cátedras, habían venido recibiendo serias críticas por parte del movimiento estudiantil y profesores progresistas, ya que en ellas veían un modo de organización obsoleto, rígidamente jerarquizado (en la cúspide, los “dueños” vitalicios de las cátedras), a manera de un señorío o institución feudal.

Al régimen de Facultades y Escuelas Profesionales, el Gobierno militar lo sustituyó por una nueva organización académica, funcional e integradora, basada en Programas y Departamentos Académicos. Los Programas Académicos eran estructuras de coordinación de las distintas asignaturas correspondientes a una carrera, que conducían a la obtención de una de las 91 licenciaturas ofrecidas por las universidades peruanas en los años 70. En tanto que los Departamentos Académicos eran los núcleos operativos básicos de esta organización dedicados a la investigación, la enseñanza y proyección social. Al desaparecer las Facultades, los docentes pasaron a pertenecer a los distintos Departamentos Académicos, que de acuerdo con la Ley eran la agrupación de disciplinas afines y de los profesores que las cultivaban, evitando así la duplicidad o la oferta no coordinada de una misma asignatura en distintas carreras. Por su finalidad y funciones, los Departamentos, unificando esfuerzos y recursos, cumplían una parte de las tareas más importantes de la Universidad, contando muchas veces con el asesoramiento de la Dirección de Evaluación del CONUP: planeaban la investigación a realizar (la Ley de Reforma Educativa, desde 1972 le quitó este cometido a la Universidad), determinaba qué asignaturas se ofrecían en cada carrera, diseñaban los contenidos y las técnicas pedagógicas a aplicar en la enseñanza, intervenían en definir la estrategia y secuencia educativas de las distintas carreras ofrecidas por la Universidad.

Pertenecían también a esta nueva organización de la Universidad otras reformas de la vida académica, algunas de las cuales (períodos semestrales de estudio, sistema de créditos, currículo flexible) se habían ensayado en universidades

rendimiento deficiente o conducta reprochable. Los órganos de gobierno en este modelo de Universidad eran los Consejos de Facultad, el Rector y el Consejo Universitario (cumplía función ejecutiva). La Asamblea Universitaria era el órgano máximo en cada institución, y sus funciones eran deliberar y legislar internamente.

limeñas (Universidad Agraria “La Molina”, Universidad de Educación “La Cantuta”) durante las dos décadas anteriores. La Ley de febrero de 1969 había dividido la enseñanza universitaria en tres etapas autónomas (desde 1972, estas quedaron reducidas a una), a saber: a) Estudios Generales¹⁶², para los jóvenes con estudios secundarios terminados que ingresaban en la Universidad, tenían una duración de 4 semestres previos a cualesquiera de las carreras ofrecidas por los distintos Programas Académicos; b) Estudios Profesionales, con una duración de 6 a 8 semestres, que conducían a la obtención de una Licenciatura; c) Estudios de Post-Grado: Maestría y Doctorado, que el CONUP suprimió por Resolución N°56-69 de 1º/07/1969, con el argumento de que necesitaban ser revisados y adaptados, dentro de un período de transición, al futuro ciclo de Altos Estudios establecido por la que desde 1972 fue la Ley General de Educación.

De las tres etapas de la enseñanza universitaria que acabamos de ver, en las dos primeras se aplicaron otras innovaciones pedagógicas, tomadas todas ellas también del modelo estadounidense, que pronto evidenciaron dificultades de adaptación. Su comienzo ya había sido problemático, porque la comunidad universitaria rechazó una nueva organización que no le había sido consultada y que el Gobierno se empeñó en mantenerla, sin dar importancia a tantas protestas y disturbios en las principales ciudades, suspensión de clases en muchas universidades, encarcelamiento de alumnos, comunicados de algunos colegios profesionales e impugnaciones de la normativa legal universitaria por parte de distintos agentes sociales. A los miembros del claustro les costaba mucho participar en la construcción de un proceso de transición y adaptación a nuevas estructuras impuestas autoritariamente, sin márgenes para las opciones democráticas de la comunidad generosamente comprometidas con el desarrollo del saber y el servicio a las mayorías, como quería Karl Jaspers. El rechazo era mayoritario a un sistema de mando muy centralizado, integrado por tantos Departamentos no coordinados, que

¹⁶² La idea inicial de los Estudios Generales surgió en las universidades “La Molina”, “La Cantuta”, y Ayacucho, en los años 50. En los años 60, esta idea dio pasos adelante; se buscaba una salida académica, en vista de la preparación deficiente de los jóvenes que ingresaban en las universidades. En San Marcos, un grupo de profesores con Augusto Salazar Bondy a la cabeza elaboró, en 1964, un proyecto para la creación de una Facultad de Estudios Generales, contando con apoyo de la Universidad de Kansas. En la Universidad de Lambayeque (Chiclayo), desde su primer año de actividad docente (1963) funcionó la Facultad de Estudios Generales, lo mismo que en universidades privadas de Lima fundadas en esa misma década. El fundamento de este ciclo universitario de cultura básica implantado en las universidades del Sistema en 1969, era introducir al alumno en las diversas áreas fundamentales del conocimiento para enriquecerlo y preservarlo de los estragos deshumanizantes de la super-especialización. Este ciclo fue suprimido por la Ley General de Educación, en marzo de 1972. ¿Influyó el pronunciamiento oficial en contra, que había emitido la Dirección de Evaluación del CONUP mediante Informe N°62-69? Empero, sí se debe resaltar la cerrada oposición que, contradictoriamente, le hicieron las organizaciones representativas de los estudiantes (la retórica de estas rechazaba la especialización a ultranza) con el argumento de que luchaban contra toda forma de penetración cultural del imperialismo USA en el Perú. Pero olvidaba este alegato que la concepción de la cultura general como parte central de la enseñanza universitaria, no es de origen estadounidense, sino europeo latino. Ortega y Gasset, por ejemplo, la planteó en su ensayo sobre la Universidad, en 1930.

le restaban cohesión a la necesaria interrelación interna de la Universidad¹⁶³.

Dentro de estas otras

«innovaciones pedagógicas introducidas debe mencionarse la organización semestral de los ciclos académicos; anteriormente el ciclo académico duraba nueve meses; ahora dura 17 semanas. Se introdujo el sistema de créditos como unidad de medida del trabajo académico; cada hora de clase teórica corresponde al crédito, cada clase práctica a ½ crédito [...] Otra innovación fue la introducción del currículum flexible, con asignaturas optativas de acuerdo a las exigencias de la carrera, la vocación del alumno, el sistema de prerequisites para tomar una asignatura, y la disponibilidad de tiempo para cursar una carrera»¹⁶⁴.

De todas estas innovaciones, el sistema de créditos y el currículum flexible son las que ocasionaron más problemas en el proceso de conversión que sufrió la institución universitaria. Así tenemos que algunos Departamentos al impartir docencia en ciertos Programas Académicos, no impartían clases teóricas, como sucedió en algunas ramas de Ingeniería; la enseñanza que daban era totalmente práctica, incumpliendo así la idea de “los créditos”, que necesariamente incluía horas de teoría y horas de práctica. Con esta “amputación” se dejaba de lado a un conjunto de conocimientos esenciales que los alumnos no podían dejar de recibir para el ejercicio eficiente de la carrera profesional elegida.

Y en cuanto al currículum flexible¹⁶⁵, este tenía unas implicaciones pedagógicas y unas consecuencias profesionales que contrastaban con la excelencia que le atribuían sus defensores más resueltos. Porque la entrega de conocimientos a los alumnos se hacía “a trozos” en cada semestre, con el añadido de que cualquier alumno podía dejar de estudiar en algunos períodos por la necesidad de trabajar u otros motivos de fuerza mayor. Con tanta flexibilidad del currículum, los alumnos tenían la posibilidad de elegir individualmente, en cualquier semestre, el número de asignaturas y, por tanto, de créditos, pero esto generaba una atomización y

¹⁶³ La departamentalización rompió la cohesión existente en las Facultades. Los docentes, después de trabajar juntos, fueron desunidos en el día a día y asignados a los distintos departamentos. Los alumnos, matriculados en asignaturas de varios departamentos, no pertenecían a ninguno de estos. Y hasta las reuniones personales se volvieron complicadas, porque los departamentos no estaban en un mismo espacio físico. Además, las clases eran motivo de encuentros efímeros y superficiales, pues reunían a alumnos con número de créditos y circunstancias personales muy desiguales.

¹⁶⁴ Alarcón, R., (agosto 1980:16-17)

¹⁶⁵ El currículum flexible se implantó, supuestamente, para dar facilidades a los alumnos que trabajaban. Pero esto es discutible. El mercado laboral peruano –nos referimos al de ese entonces– era muy precario; y por falta de una política estatal de empleo juvenil que articulase formación profesional y empleo, las oportunidades para estudiar y trabajar a la vez, eran muy escasas. El elevado desempleo, subempleo y empleo juvenil mal remunerado obligaba a la mayoría de los jóvenes a preocuparse, primeramente, de resolver el problema de la subsistencia; después, a ocuparse de sus estudios; o, a lo peor, nunca más se ocuparían de ellos. Este problema agudo lo acusaban los muchachos que se desplazaban –para estudiar y mal vivir– del campo a la ciudad, de la Sierra a la Costa y de provincias a la capital. Para estos la política de asistencia social de las universidades públicas (comedor, alojamiento, atención médica, tarifa reducida en el transporte urbano) apenas representaba una parte pequeña de la ayuda necesaria para seguir adelante en sus estudios.

discontinuidad de las materias impartidas, con el consiguiente perjuicio para los estudiantes. Varias veces estas asignaturas quedaron a medio terminar o sin ser evaluadas bajo los requisitos de una educación universitaria exigente y de calidad.

Esta es, sin entrar en un apunte pormenorizado, la situación de la Universidad reformada de acuerdo a la política universitaria dictada por el Gobierno militar antes de entrar en vigor la Ley de Reforma Educativa. Después de varios años de gratuidad de la educación universitaria estatal, y esgrimiendo la necesidad de reestructurar a fondo la institución y de racionalizar el uso de los recursos que ella demandaba, la aplicación de la Ley de 1969 había impuesto recortes drásticos de la gratuidad de la enseñanza en las universidades públicas. Así quedó reflejado en el Capítulo VII del Estatuto de la Universidad Peruana. Los alumnos debían pagar unas tasas académicas escalonadas, según el nivel de ingresos de la unidad familiar a la que pertenecían. Además, perdían la gratuidad si al final de un año académico tenían un rendimiento bajo (artículo 138º de la Ley 17437, que después de tantas protestas fue derogado), si resultaban desaprobados en una asignatura o si durante los estudios secundarios habían perdido el derecho a la gratuidad.

¿Por qué el Gobierno se empeñó en quitarles esta conquista sustantiva a las clases más necesitadas, cuya renta per cápita era de las más bajas de América Latina? ¿No era este un motivo suficiente para azuzar el conflicto político-social – potenciado por las reivindicaciones gremiales del magisterio y otras– al recortar un derecho de los sectores populares, que veían en la educación profesional universitaria un canal de movilidad social?

Con esta política de recortar un derecho favorable a tantos miles de jóvenes –75.374 se matricularon en las universidades estatales el año de la promulgación de la Ley–, y de ahondar el camino de la exclusión de una fuerza activa de la sociedad, (ese mismo año, 34.933 postulantes no pudieron ingresar en la Universidad pública), el GRFA atentaba contra el sentido social de las universidades del Estado¹⁶⁶ y ponía al país ante la reacción de los afectados. Porque, indudablemente, la medida contra la gratuidad causaba frustración y malestar en tantos estudiantes y sus familias, poniéndolos en la tesitura de abandonar sus estudios o de seguir con mucho

¹⁶⁶ El sentido social, que durante varios años le otorgó a la enseñanza universitaria pública su carácter de servicio gratuito, se convirtió en uno de los compromisos principales de la Reforma Educativa (artículo 4º de la Ley General de Educación). El Informe General, había sido el fruto de una reflexión y un diagnóstico objetivo sobre la sociedad peruana y sus carencias cualitativas y cuantitativas. Por eso es chocante y disonante la línea continua contra la gratuidad de la educación universitaria pública, que se originó en el período temprano del Gobierno militar y se mantuvo durante los años de aplicación de la Reforma Educativa. Una alta autoridad académica y administrativa del Sistema Universitario de esos años, Santiago Agurto Calvo (fue rector de la Universidad de Ingeniería y Director Ejecutivo del CONUP), al posicionarse en favor del recorte de la gratuidad de los estudios en las universidades públicas, sostuvo en entrevista con el diario *Expreso*: «el Perú no es un país que pueda darse el lujo de que todos estudien gratuitamente en la Universidad». Considerando Agurto Calvo que el régimen de gratuidad generalizada (en las universidades del Estado) no era muy justo ni muy conveniente, en la misma entrevista, en cambio, admitía que el Estado peruano diera subvenciones a universidades privadas, en las que se educaban los hijos de familias acomodadas.

sacrificio, una carrera corta y de menor rango que la universitaria en los Institutos Técnicos Superiores (antes de 1975) y en las ESEP (desde 1975)¹⁶⁷.

Está claro que el Gobierno no quiso hacer ningún esfuerzo especial de inversión en la Universidad pública. Eso sí, buscaba un sistema funcional y amoldado a su proyecto de desarrollo, pero al menor costo posible. Por eso, La movilización estudiantil para obtener la ampliación del número de plazas vacantes y el restablecimiento de la gratuidad de la enseñanza universitaria, se estrelló contra la permanente negativa gubernamental.

El CONUP repetía mucho un lenguaje reformista, pero la política universitaria oficial, aparte de autoritaria, era involucionista, porque año tras año recortó los presupuestos¹⁶⁸ pero también recortó las libertades democráticas y la autonomía que la Universidad necesitaba para crear y transmitir el conocimiento. Lejos de comprender los motivos de la rebeldía juvenil y sus ilimitadas exigencias, el Ejecutivo prefirió dejar económicamente exhaustas a las universidades del Sistema con tal de cumplir con los compromisos de reducción del déficit público impuestos por los organismos financieros internacionales. ¿Cómo podía decirse que *la Revolución* garantizaba una enseñanza pública gratuita si una parte de los jóvenes de las clases menesterosas tenía que pagar una tarifa si querían estudiar en la Universidad?

El recorte permanente de los presupuestos universitarios realmente desquició a las instituciones del Sistema. Por eso, los jóvenes en vez de estar en el aula aprendiendo, estaban en la barricada denunciando y protestando. Porque la pobreza de las universidades no solo causaba el éxodo de los mejores profesores y la precariedad laboral de los docentes interinos o contratados, con la consiguiente y reiterada interrupción de la actividad pedagógica, sino que también se vieron paralizadas o eliminadas otras actividades y servicios indesligables de la naturaleza y misión de la Universidad. ¿A cuáles nos estamos refiriendo?: a proyectos de investigación truncados, a necesidades no cubiertas de profesores estables y

¹⁶⁷ En un estudio sobre la Educación Profesional y el Empleo en el Perú, publicado por la UNESCO después de finalizado el Gobierno de la Fuerza Armada, se sostiene que la tendencia de un importante porcentaje de jóvenes inclinados a seguir una carrera en la Universidad, antes y después de creadas las ESEP, se explica, en primer lugar, por “la idiosincrasia de nuestra sociedad que considera a la profesionalización en la Universidad como el único medio de ascenso social y realización económica”. En segundo lugar, por “la estructura del mercado ocupacional”, que seguía considerando a las universidades como los únicos centros de profesionalización. Y a esto se agrega la tendencia extendida en la sociedad y en la economía de pagar salarios más altos a los profesionales formados en las universidades.

¹⁶⁸ Efectivamente, el recorte de los presupuestos de las universidades públicas fue una constante en toda la década. El Gobierno no se preocupó por encontrar soluciones alentadoras. Hubo universidades en las que el recorte alcanzó cifras francamente altas y otras no consiguieron, a través del CONUP, la ampliación de sus ingresos, a pesar de comenzar cada ejercicio presupuestario anual con déficit del ejercicio anterior. Con este inconveniente, vivieron situaciones tremendamente apremiantes por no poder cubrir ni siquiera sus necesidades mínimas. Así lo manifestó el Director Ejecutivo del CONUP en el Oficio N°1364-72-DE dirigido al Director Superior (Viceministro) de Educación, de fecha 12/06/72, con mención expresa a las situación crítica de las universidades San Antonio de Abad (Cusco), Pedro Ruiz Gallo (Chiclayo) y Universidad del Centro del Perú (Huancayo).

titulares de sus plazas, a incumplimientos en el pago de las remuneraciones, a la suspensión de las prácticas pre-profesionales de los alumnos, al equipamiento deficiente de bibliotecas y laboratorios, al descuido en el sistema de becas y bienestar estudiantil. Puesto a reducir la inversión en desarrollo universitario¹⁶⁹, el GRFA suprimió los estudios de Maestría y Doctorado a través de la resolución del CONUP N°56-69, con el argumento de que se iba a “dar paso al nuevo sistema de Altos Estudios” aprobado por la Ley de Reforma Educativa, aunque nunca se hizo realidad.

III

Ante tan grande agresión económica a las universidades estatales y al interés de la mayor parte del alumnado matriculado en estas¹⁷⁰ (durante la década, el 73,56% estuvo matriculado en las universidades públicas; el 26,44%, en las privadas), la reacción del movimiento estudiantil alentada por motivos reivindicativos e ideológicos, tuvo más impulso al coincidir con la corriente popular que salió a la luz en Lima y en los Andes en el contexto de lucha contra el DS N°006, que en 1969 recortó la gratuidad a los alumnos de enseñanza secundaria. Por eso, universidades de ciudades andinas –Ayacucho, Puno, Huancayo, Cajamarca– se convirtieron en fuertes bastiones del movimiento popular por una educación democrática y gratuita en los niveles medio y superior.

Pero el movimiento estudiantil, llevó sus demandas más allá del problema de la gratuidad de la enseñanza y del escaso presupuesto de la Universidad. En su plataforma de lucha estaban también, en primer lugar, la defensa de la autonomía y la derogatoria de la LOUP y el Estatuto que la reglamentaba. Y como el horizonte del movimiento de los jóvenes trascendía la reivindicación universitaria, quiso también hacerse sentir en la dimensión extrauniversitaria de los problemas nacionales desde una actitud de oposición al GRFA.

Los líderes de los años 70, como los de la década anterior, comparecieron ante la oleada de la lucha social para mostrar su inconformismo más rebelde desplegando

¹⁶⁹ Esta reducción afectó también a los montos de inversión per cápita. En la década de los 70, la tendencia tuvo un comportamiento decreciente. Si en 1969 la inversión por alumno fue de 18.413 soles, en 1979 esa misma inversión disminuyó hasta 10.115 soles por estudiante. Qué situación tan inaceptable por ser contradictoria. A los alumnos de la Universidad pública se les recortó la gratuidad, se les impuso el pago de una tarifa por servicios académicos; pero, a su vez, se redujo la inversión por cada estudiante matriculado.

¹⁷⁰ Dictar medidas contra los intereses y aspiraciones de los jóvenes universitarios constituía prácticamente una provocación política, considerando el valor que los jóvenes de extracción popular le otorgaban a los estudios universitarios. En un artículo en el diario *Expreso*, de 07/07/1976 (aplicable también a los comienzos de la década), el profesor Luis Torres Reyna escribió: «En las sociedades contemporáneas, la Universidad ha llegado a ser el vehículo, quizá el más importante, de movilidad social [...] nadie objeta ya la adopción de medidas para conseguir que la institución universitaria llegue a todas las capas sociales. Los movimientos estudiantiles, conocedores de su rol político, por una parte, y haciéndose eco de esta realidad social concreta, irrumpen con violencia muchas veces, en pos de mayores vacantes y por la gratuidad de la enseñanza».

un activismo radicalizado, que confundió la Universidad con el verdadero y amplio escenario donde se disputa el poder político y social. Bajo el liderazgo del grupo estudiantil Vanguardia Revolucionaria y poco después bajo la conducción del pequeño partido Patria Roja (este mantuvo el control de la FEP entre 1970 y 1978), las organizaciones estudiantiles desarrollaron, con todas sus contradicciones y desacuerdos internos, su programa de lucha contra el autoritarismo de la LOU y su Estatuto, así como contra la política universitaria y la política general de GRFA. Obviamente, al combatir a estas, declararon y ejercieron también su oposición a la Reforma Educativa.

Al comenzar la década de los 70, el conflicto focalizado inicialmente en 7 antiguas universidades (San Marcos, La Católica, “La Molina”, “La Cantuta”, La UNI, Cusco y Arequipa) se extendió a otras 2 también antiguas: Ayacucho y Trujillo. Desde todas estas, y en permanente agitación contra la política del Gobierno, la convulsión estudiantil se propagó a las demás universidades, siendo especialmente receptivas de esta irradiación las que sin sólidos criterios de organización, planeamiento e infraestructuras, habían sido creadas con prisa en los años 60: las de Ica, Huacho, Cajamarca, Puno, Chiclayo, Técnica de Piura y las privadas Ricardo Palma y Garcilaso de la Vega.

Ninguna ley de cambio estructural dictada por el GRFA fue tan combatida y repudiada por sus directos destinatarios, como esta LOUP, que cambió la Universidad tres años antes de aprobarse la Ley de Reforma Educativa. Ni las autoridades académicas de las universidades, ni el CONUP, ni mucho menos el grupo de militares progresistas del Gobierno, lograron crear consenso para la legitimación de esta norma legal. La aplicación del DL 17437 (lo mismo que sus modificaciones parciales) y del Estatuto General que la reglamentaba desde el 02/05/1969, dio lugar a un choque de contrarios (Gobierno militar-comunidad universitaria) que anunciaba gran parte de las dificultades políticas con que se iba a encontrar la Reforma Educativa desde su primer año de promulgación. Entre 1969 y 1972 las universidades del Sistema vivieron uno de sus períodos más convulsionados: constantes protestas y movilizaciones callejeras, paros y huelgas (inclusive huelgas de hambre), disturbios dentro y fuera de los campus, captura y retención de locales universitarios. Una etapa muy agitada como esta¹⁷¹, en la cual, además, la estrategia

¹⁷¹ En este período agitado de la historia de la Universidad peruana, hay otros hechos comprendidos dentro del activismo –principalmente estudiantil– en su enfrentamiento con el poder. Veamos: bloqueo activo de elecciones para designar autoridades académicas y delegados del alumnado; oposición a los Estudios Generales establecidos por la Ley, hasta conseguir la supresión de este ciclo; celebración del 1er Congreso de docentes universitarios, en Cusco, para organizarse y defender sus derechos, así como para plantear la eliminación del CONUP; primer paso de los trabajadores no docentes del Sistema universitario, exigiendo se les permita participar en el gobierno de las universidades; presiones de estudiantes y docentes en algunas universidades (Garcilaso de la Vega, Ricardo Palma, Federico Villareal, Víctor Andrés Belaúnde, U. Nacional del Centro/Huancayo), pidiendo la reorganización de estas, porque la contienda de facciones y grupos con intereses extra-educacionales las había llevado al caos académico, económico y administrativo hasta amenazarlas con el colapso o la desaparición total.

de lucha contra los cambios impuestos por la Ley, abrió cauce a experiencias no conocidas antes en la vida de las universidades, que desbordaron el marco legal: la celebración de los denominados “claustros plenos” (una forma asamblearia y populista de tomar decisiones sobre la marcha de la institución, tratando de organizarla fuera del marco de esta Ley) y la constitución de “gobiernos tripartitos” (alianza gubernativa en cada Universidad de profesores, delegados estudiantiles y trabajadores no docentes) en las universidades de Cusco, Arequipa, Trujillo, Chiclayo y alguna más. Como reconoció el propio Presidente del CONUP en un escrito dirigido al Ministro de Educación, con fecha 12/08/1971, «el conflicto presente no es sino consecuencia de la aplicación de una ley que no fue inspirada ni consultada a las Universidades del país [...]»¹⁷².

Desde luego, el desencuentro entre el Gobierno y las universidades fue tan negativo y determinante para que la Reforma Educativa, aplicándose desde 1972 en los niveles de Educación Inicial, Educación Básica y en las ESEP, en cambio no tuviese cumplimiento en la educación universitaria, pese a que el proyecto de la Reforma y la Ley General de Educación incluyeron dentro de un mismo cuerpo legal a todos los niveles y modalidades de la educación nacional. «La Reforma de la Educación no fue aplicada en la Universidad»¹⁷³, es el testimonio del que fuera Presidente del CONUP durante varios años, Juan de Dios Guevara. No fue solo la Universidad la que no estuvo a la altura de aportar el talento de sus integrantes en una tarea nacional en la que pudo servir de faro. Tampoco el Gobierno tuvo el comportamiento que el interés nacional –y la juventud especialmente– exigían, porque bloqueó todas las vías de entendimiento con una institución casi exhausta que en ningún momento estuvo entre los secuaces de *la Revolución*. La intransigencia de ambas partes estranguló las posibilidades políticas de ver realizarse la reforma integral de la educación universitaria.

4.4.2 b. La relación del Gobierno militar y la Universidad después de la promulgación del Decreto-Ley 19326

I

La elaboración y promulgación del Decreto-Ley 19326 no atenuó el conflicto entre el GRFA y la Universidad. Los organismos estudiantiles y los catedráticos de las distintas universidades habían sido ignorados por el Gobierno en la fase preparatoria de la RE, y hasta el CONUP lamentó el desaire que se les hizo a las autoridades universitarias durante la elaboración de esta Ley. Así lo hizo saber el Presidente del

¹⁷² Consejo Nacional de la Universidad Peruana, *Memoria 1971*, doc.cit., p.17

¹⁷³ Guevara, J. de D., anexo a la carta enviada al autor de este trabajo, Lima, 15/07/1983

CONUP por medio del oficio N°488-75-P dirigido al Ministro de Educación, Miranda Ampuero:

«Los Rectores de las Universidades del Perú remitieron sus puntos de vista y sugerencias respecto al articulado del Anteproyecto publicado en octubre de 1971. El Gobierno lamentablemente no aceptó que representantes de la Universidad Peruana dialogaran con los autores del Proyecto»¹⁷⁴.

Inmediatamente después de la promulgación de esta Ley, el cumplimiento del artículo 339º de la misma dio lugar a un episodio más en este desencuentro estéril entre ambas partes. Dicho artículo, en concordancia con el 365º, dispuso la elaboración del Estatuto General de la Universidad Peruana, en un plazo de 120 días, para reemplazar al Estatuto de 1969 que sirvió como reglamento de la LOUP. Según la Ley, la misión de redactar el nuevo Estatuto recayó en una Comisión Estatutaria Nacional (CEN), que fue elegida poco después de la promulgación de la Ley 19326, no por delegación del Gobierno, sino autónoma y democráticamente por los profesores, alumnos y trabajadores no docentes de las universidades estatales y privadas del Sistema.

Era la primera vez que un Gobierno en el Perú encomendaba a una asamblea nacida legítimamente de la universidad la elaboración de una norma nacional que regulara la estructura y funcionamiento de los centros de estudios universitarios. Seguramente el GRFA esperaba que la CEN plasmará en el Estatuto General de la Universidad el modelo gubernamental objetivado en los artículos de la Ley 19326 correspondientes al segundo ciclo de la Educación Superior.

Por no existir precedentes de esta clase de experiencias participativas en la Universidad, el resultado de la CEN era imprevisible. Empero, por no ser el sector universitario adicto al GRFA, el comportamiento de la CEN se podía prever. El cometido de la CEN se politizó desde que esta comenzó a trabajar en mayo de 1972. En el seno de esta Comisión hizo su aparición «[...] una curiosa alianza, coyuntural y extraña, del APRA con un sector de la izquierda pekinsa»¹⁷⁵ (o pro-china), unidos tácticamente como fuerzas de oposición a la política del Gobierno militar. En la CEN, ambos opositores, sumando la mayoría, no solo aprovecharon la oportunidad para combatir la política educacional del momento y la actuación gubernamental en su conjunto, sino también para defender y aprobar, después de 120 días de debate, un proyecto de Estatuto de Universidad alternativo al que pudo haberse elaborado en concordancia con los fundamentos y fines de la Reforma Educativa.

Al final de un trabajo que cristalizó en un conjunto de 489 artículos, esta Comisión sacó adelante un proyecto de Estatuto que en ningún momento contó con la aprobación del Gobierno, ni gozó de la simpatía de las autoridades universitarias,

¹⁷⁴ Consejo Nacional de la Universidad Peruana, *Memoria 1975*, Lima, p.353

¹⁷⁵ Pacheco Vélez, C., entrevista cit., 11/03/1983

tampoco de los representantes de las universidades privadas, ni de los medios de comunicación bajo control de los conservadores. Superando la concepción elitista-jerarquizante y la apertura a los intereses del sector privado propias de la Ley y el Estatuto de 1969, y defendiendo una visión antiimperialista en la concepción de la institución universitaria, «[...] el Estatuto de la CEN caracterizaba [...] a la Universidad como una comunidad de estudiantes y trabajadores docentes y no docentes»¹⁷⁶, puesta al servicio de la liberación nacional, de la transformación de la sociedad peruana y de la libertad del hombre.

Sin ir más allá en el análisis, con estos rasgos anotados rápidamente, podemos decir que como el proyecto de Estatuto de mayo-septiembre de 1972 rebasaba el marco de la Ley 19326, el Gobierno no lo iba aceptar, como tampoco iba a aceptar la petición de que se cambiaran unos pocos artículos de la Ley General de Educación.

Para el oficialismo, «El Estatuto se hizo en contra de todo lo que se debería hacer»¹⁷⁷, es decir, de todo lo que mandaba y esperaba el Ejecutivo Castrense. No obstante, la propuesta estatutaria que la CEN presentó al Gobierno a través del Ministerio de Educación, sí cumplía, en gran parte, las disposiciones de la Ley 19326; así tenemos: los períodos semestrales de estudios, el currículo flexible, el sistema de créditos, las asignaturas obligatorias y electivas; además admitía la existencia de las ESEP –tan combatidas por los grupos estudiantiles radicales– y compartía intelectualmente el fundamento humanista de la doctrina de la RE.

Ciertamente, por lo ocurrido durante los debates de la CEN, es necesario resaltar las dos posiciones críticas enfrentadas a la mayoría dominante en la Asamblea plenaria de esta Comisión, ambas contribuyeron a la descalificación del Estatuto y a su desaparición definitiva como proyecto.

Con relación a ambas posiciones críticas del proyecto elaborado, diremos que, por un lado, en el estamento estudiantil los grupos de izquierda más radical entre los radicales atacaban a un Estatuto, porque constituía un acatamiento y aplicación de la Ley General de Educación. Y, por otro lado, «[...] el grupo que votaba por lo regular contra los estudiantes [...] comenzó a decir y repetir que el Estatuto era ilegal porque contravenía las disposiciones de la Ley 19326; era malo porque sus artículos no guardaban conformidad con ella. El Estatuto era malo porque constituía una aplicación de la Ley 19326; el Estatuto era malo porque “iba contra” la Ley 19326: era malo de todas maneras, pero de esta manera el Estatuto murió a causa de una inesperada modalidad de la doctrina de las dos verdades»¹⁷⁸ (el subrayado es nuestro).

¹⁷⁶ Russo Delgado, J., en *Correo*, (“Cartas al Director”), 14/12/1975

¹⁷⁷ Dellepiani Ocampo, J., entrevista cit., 26/06/1982

¹⁷⁸ Russo Delgado, J., doc. cit., 14/12/1975

La verdad es que el destino de muerte del Estatuto estuvo marcado desde antes de septiembre de 1972 por unas declaraciones públicas del Jefe del COAP. Cuando la Comisión Estatutaria Nacional terminó su trabajo y su Presidente entregó el proyecto al Ministro Carpio Becerra, este lo mando a archivar definitivamente. A partir de ese momento, el Gobierno no quiso saber nada más de este polémico instrumento normativo, que nunca fue aprobado ni promulgado por nadie. Así terminó este nuevo período de las malas relaciones entre el Gobierno militar y la Universidad. Las posibilidades de entendimiento entre ambas partes quedaron definitivamente rotas para el resto de la década.

II

Sabemos, pues, que el Proyecto de Estatuto de la CEN fue eliminado, porque pretendió ir más allá de lo que el Gobierno estaba dispuesto a consentir. Este Proyecto incorporó los puntos principales alrededor de los cuales se habían articulado las reivindicaciones de los estamentos universitarios en el período 1969-1972: restablecimiento pleno de la participación estudiantil en los nuevos órganos de gobierno del Sistema y de cada Universidad, inclusive en los equipos de investigación académica para ir aprendiendo el uso de los métodos científicos; eliminación del ciclo básico de Estudios Generales previo a los estudios para obtener la Licenciatura; flexibilización de la organización académica para que cada Universidad la adecuara a sus fines, pudiendo implantar Facultades de nuevo tipo en sustitución de los Programas Académicos; incorporación de un mínimo de trabajadores no docentes en los órganos representativos del Sistema y sus instituciones; ampliación de la autonomía para realizar sin interferencia del poder político y económico, la investigación y el enjuiciamiento crítico de los problemas del país, asociando este trabajo a una militancia antimperialista puesta al servicio de la autoafirmación y liberación de la nación.

A estas medidas propugnadas por la mayoría dentro de la CEN había que añadir la defensa del ingreso libre¹⁷⁹ de los estudiantes y la gratuidad total de la formación universitaria como vía de acceso de las clases desfavorecidas a una institución educativa de nivel superior que en el Perú y América Latina, no había sido democrática, sino que había estado reservada únicamente como privilegio de las clases sociales dominantes.

¹⁷⁹ Esta reivindicación polémica pero dictada por una aspiración de justicia social, constituye el antecedente de una singular petición planteada al CONUP, en abril de 1975. En esta solicitud, el Presidente de la Confederación Nacional Agraria (CNA) –organización campesina nacida de la Reforma Agraria– pidió que a los hijos de las familias campesinas con estudios secundarios terminados, se les concediera el acceso libre (sin examen de selectividad) a las universidades estatales del Sistema, en vista de las desventajas varias (económicas, sociales, educacionales, culturales, territoriales) de esta parte numerosa de la población nacional. En su escrito de respuesta, el Presidente del CONUP, alegando motivos de estrechez económica y de reglamentación de la selectividad, denegó la solicitud mediante el Oficio N°246-75-P/AL

«La universidad fue, en nuestro medio, —sostuvo Risieri Frondizi— una institución para la *élite*. No se trataba de una *élite* intelectual, sino económico-social. Como todo grupo privilegiado se esfuerza por mantener sus prerrogativas, la permeabilidad fue escasa. Y allí se formaron, durante muchas generaciones, los dirigentes del país, insensibles a los requerimientos y necesidades del pueblo»¹⁸⁰.

Por eso, la representación estudiantil en el seno de la CEN, propugnando el ingreso libre y los estudios gratis, pretendió sacar del aislamiento social a una institución tutelar, históricamente conservadora, cuyo objetivo debía ser llegar a todos los sectores de la nación.

Seguramente que sin la intransigencia del Gobierno, lo mismo que sin la de los representantes de la Universidad, se hubiera evitado el trastorno que sufrió el Sistema durante el período del Gobierno militar. De haberse aprobado un Estatuto de consenso que reglamentara una normativa legal idónea de la Universidad, se «hubiera impedido tantos recesos, intervenciones, racionalizaciones, huelgas, etc»¹⁸¹. Y la vida universitaria se hubiera ahorrado la parálisis agobiante que sufrió durante la década por falta de un marco legal inequívoco y coherente, de unas autoridades académicas verdaderamente representativas y legítimamente constituidas, y de un sistema de organización eficiente y democrático que potenciara la elevada misión de la Universidad.

La no aprobación del Estatuto de la CEN dio lugar a la consolidación del gran problema de fondo de las universidades del Perú de esa década: no pudieron tener la herramienta legal que pusiera orden en el Sistema; y al carecer de dicho instrumento regulador, no se pudo resolver el desbarajuste y la parálisis imperantes durante el trienio anterior, ni se pudo configurar el ordenamiento institucional universitario ad-hoc para que en la universidades se cumpliera lo innovador y no autoritario que la CRE aportó en los documentos fundacionales de la RE. Sin un Estatuto que reglamentara la parte de la Ley 19326 correspondiente al 2º ciclo de la Educación Superior, la Universidad peruana no cumplió su proceso de conversión (artículo 340º de la Ley) al nuevo sistema de educación nacional.

De conformidad con lo anterior, nunca llegó a crearse el Consejo Representativo del Sistema Universitario (CRESU), órgano que, por el artículo 369º de la Ley, debió sustituir al CONUP. Pero este Consejo Representativo y democrático no se creó, porque jamás se reunió la Asamblea Universitaria Nacional (AUN) que lo eligiera. Y la AUN no se constituyó ni nunca se reunió, ya que no se llegaron a elegir las nuevas autoridades y órganos de gobierno legítimos y correctamente configurados en las distintas universidades, las cuales debían haber designado a sus representantes ante la AUN. Pero hay más. En cada una de las universidades no se eligieron sus respectivas autoridades, ni sus órganos de gobierno con representación

¹⁸⁰ Frondizi, R., “Universidad y Sociedad”, en revista cit, p.21

¹⁸¹ Russo Delgado, J., doc. cit., 14/12/1975

proporcional de los diversos estamentos, porque previamente no se redactó el Reglamento General interno de cada corporación, el cual debía haberse elaborado y aprobado, por mandato del artículo 366º de la Ley 19326, dentro de los sesenta días después de la esperada oficialización del Proyecto de Estatuto que el Ministro de Educación mandó a archivar.

Como resultado de esta concatenación de obstrucciones sistémicas y a falta de un marco normativo legal definido con claridad, no hubo ninguna reforma sustancial en la Universidad Peruana. No se dieron las condiciones. El CONUP, amparándose en el mismo artículo 369º, continuó en el ejercicio de sus funciones, interfiriendo la autonomía de las universidades durante el resto de la década y consintiendo que también las autoridades y órganos de gobierno en casi la totalidad de ellas, no se renovaran y siguieran en sus puestos bajo la cobertura del artículo 367º de la misma Ley. Esta irregularidad creó en muchos casos situaciones atípicas de gobierno –o mejor, de desgobierno– que condujeron a la agudización de los conflictos internos en las instituciones del Sistema: gran número de universidades intervenidas por Comisiones de Reorganización y/o Gobierno, rectorados encargados al profesor más antiguo y consejos ejecutivos designados por este, rectorados encargados a los vicerrectores, rectores encargados sin reunir los requisitos legales para ocupar el cargo, rectores a los que se les había vencido el período de mandato, y escaso número de universidades con rectores elegidos de acuerdo a la Ley.

Sin Estatuto nuevo, sin renovación completa ni regularización de las autoridades académicas y órganos de gobierno, se incurrió en otro más de los serios incumplimientos de la Ley 19326, que fue obstáculo de orden mayor para la mejora de la calidad de la educación universitaria: no se efectuó la evaluación autónoma que las instituciones del Sistema debían hacer de sus profesores (de todas las categorías académicas), así como tampoco se llevó a cabo la evaluación de todas las universidades¹⁸², que el artículo 370º de la Ley encomendaba al órgano sucesor del CONUP, el CRESU. Con estos incumplimientos legales, y a pesar de que el CONUP mantuvo siempre operativa la Dirección de Evaluación Universitaria, el país no pudo

¹⁸² Esta truncada evaluación estaba orientada a mejorar la calidad de la enseñanza y, proyección de las universidades en beneficio de la comunidad nacional. Mediante un diagnóstico y evaluación de las 33 entidades al momento de su conversión al nuevo sistema, para la Reforma Educativa era necesario saber si estas se encontraban o no en condiciones de solventar con eficiencia probada los servicios inherentes a la misión que la normativa les asignaba a las universidades del Sistema: las carreras de segunda especialización después de obtenida la Licenciatura; los Programas de Maestría y de Doctorado reestructurados; las nuevas carreras que por su nivel y duración excedían la oferta de las ESEP; el buen rendimiento de los docentes y la producción de sus investigadores; el nivel de rendimiento exigido a los alumnos para que el país pudiera tener profesionales universitarios competentes; la elaboración de pautas y criterios pedagógicos comunes para los exámenes de los aspirantes a estudios universitarios. Además, se debía evaluar: la carga académica de los estudiantes creada por la Ley 17437, incluidas las prácticas pre-profesionales; la carga académica, los incentivos e incompatibilidades de los docentes e investigadores; los servicios de Consejería, Asistencia y Bienestar Estudiantil; las actividades de extensión universitaria y proyección a la comunidad, incluidas las relaciones con los Colegios Profesionales, con las entidades académicas y científicas del exterior y con las nuevas organizaciones sociales del campo y la ciudad que habían surgido en el país desde el cambio político de 1968; y, por supuesto, el servicio de publicaciones y difusión de las más relevantes investigaciones producidas en las universidades del país.

conocer el nivel, la productividad y las potencialidades de sus cuadros más aptos para la docencia del más alto rango y la investigación. Así mismo, tampoco pudo saber cuántas y cuáles universidades tenían capacidad y autoridad académicas para dar una aportación de calidad al proceso de construcción nacional desde su privilegiada posición institucional “en tanto que centros de innovación científico-tecnológica y de elaboración ideológica y cultural”.

III

Todo lo anterior ponía de manifiesto la inexistencia de una política universitaria, que hubiese sido la aplicación de una normativa legal portadora de un modelo y unos objetivos consensuados entre las partes implicadas en la mejora del 2º ciclo de la Educación Superior. Pero no fue así. Lo que más bien se dio en el período posterior a 1972 fue la continuación de lo que se había iniciado con la promulgación de la Ley de 1969: la imposición de la voluntad autoritaria del Gobierno militar aprovechando la subordinación a la que se vio autosometida la alta dirección del CONUP. El Gobierno, en todo momento, se mantuvo en el incumplimiento de la Ley en materia universitaria; pero, en cambio, directamente o a través del CONUP se quejó y exigió sin respiro a los líderes estudiantiles el acatamiento del principio de autoridad.

Como se podía prever, la continua inflexibilidad gubernamental en este período de la aplicación de la Reforma Educativa, contribuyó a mantener el clima de hiperpolitización en las universidades, a pesar de algunos momentos de reflujo de la dirigencia estudiantil involucrada, como estuvo, en muchas contiendas ajenas a los intereses y misión de la Universidad. Los grupos políticos existentes en los campus – Patria Roja, Vanguardia Revolucionaria, Estrella Roja, Partido Comunista Revolucionario, Pukallacta; además, los comandos estudiantiles del APRA– estuvieron dedicados a mostrar su beligerancia como demostración de oposición al Gobierno y su desacato al CONUP y a las autoridades universitarias no legitimadas para el ejercicio de sus cargos. En definitiva, un sistema universitario en desbarajuste, en crisis y sin medios de alivio mínimo. En un documento oficial dirigido al Controlador General de la República (el máximo órgano estatal encargado de la fiscalización y control de las cuentas públicas), a mediados de la década, el Presidente del CONUP, al ocuparse de la crisis económica y política de las instituciones del Sistema, se quejaba de que

«[...] la Universidad enfrenta actualmente un ataque sistemático a su autonomía y estabilidad institucional, de parte de grupos empeñados en desquiciarla y disolverla. Las autoridades universitarias, en el esfuerzo que despliegan para tratar de imponer la ley y el respeto a la jerarquía académica, no cuentan con el apoyo decidido de parte de los organismos del Estado para salir airoso de tales contingencias. Resulta así que los continuos paros, huelgas, captura de locales, obstrucción de labores académicas, etc. que provocan impunemente grupos altamente politizados, repercuten inmediatamente en pérdida de tiempo y de

recursos que el estudiante debería disponer para su preparación profesional y la culminación de su carrera [...]»¹⁸³.

¿Cómo iban, pues, las Universidades peruanas a recuperarse del colapso institucional en el que estaban inmersas, si carecían de autoridades que las gobernasen y representasen con legitimidad?, ¿cómo iban a salir del caos, si ni siquiera sabían con qué Ley y con qué Estatuto debían regirse, organizarse y gobernarse? Hechas estas interrogantes, es necesario destacar que una inexplicable anomalía legal, que jamás se había dado en la estructura normativa de la Universidad peruana, complicó la organización administrativa y académica de la misma durante aquella década, sin que el Gobierno diese muestras de querer propiciar la solución esperada. Nunca antes en la historia de la legislación universitaria del país se había conocido un marco normativo tan atípico o excepcional como el que hubo desde marzo de 1972: la Ley 17437 fue derogada cuando se promulgó la Ley General de Educación, pero el Estatuto que la reglamentaba desde 1969 siguió vigente durante el resto de la década, reglamentando la parte universitaria de la Ley 19326. O sea que, como sostuvo el rector de la Universidad La Católica de esa década, desde marzo de 1972 la Universidad continuó funcionando según el régimen prescrito por una Ley derogada.

Y frente a esta seria anomalía, el Gobierno no propició que la comunidad universitaria hiciese un nuevo intento de elaborar su propia reglamentación con respeto a la autonomía de funcionamiento que debe tener la Universidad. Ninguna acogida tuvieron las exigencias y la movilización de los estamentos docente y estudiantil; tampoco lo obtuvieron los alegatos formulados desde el CONUP, cuya plana mayor (el Presidente y cinco rectores más) –al mostrar su desacuerdo con unas declaraciones del Ministro Carpio Becerra, de 29/04/1974, anunciando un nuevo Estatuto que sería elaborado solo por el Gobierno– le planteó formalmente al Ministro de Educación, por oficio N°260-74-P de 20/05/1974, «que la función de dar el Estatuto del Sistema de la Universidad Peruana pertenece a la misma Universidad, por lo que pedimos que esta exigencia de su autonomía sea respetada»¹⁸⁴. Una exigencia como esta, que año y medio después, por oficio N°488-75-P de 06/11/1975, fue reiterada por el Presidente del CONUP al nuevo Ministro de Educación, General Miranda Ampuero, en vista de la versión conocida y propagada en diversos círculos del país «de que se estaría elaborando actualmente el Estatuto General de la Universidad Peruana»¹⁸⁵ por parte del Gobierno sin la participación de los estamentos universitarios¹⁸⁶.

¹⁸³ Oficio N°531-76-P del Presidente del CONUP al Contralor General de la República, en *Boletín Universitario*, N°3, CONUP-Dirección Ejecutiva-Oficina de RR.PP, año 1, julio-agosto-septiembre 1976, p.290

¹⁸⁴ Consejo Nacional de la Universidad Peruana, *Memoria 1974*, Lima, 1976, p.392

¹⁸⁵ Consejo Nacional de la Universidad Peruana, *Memoria 1975*, doc.cit., p.353

¹⁸⁶ Uno de los más autorizados testimonios en favor de la participación de los estamentos **(continúa)**

IV

Pero así como no podía ser conveniente para la Universidad Peruana tener un Estatuto que reglamentaba una Ley derogada, tampoco la Ley de Educación vigente desde marzo de 1972 le hizo justicia, ni le ayudó a resolver los problemas más cruciales que venía arrastrando desde atrás. En esos años de aplicación de la Reforma Educativa, la institución universitaria estuvo en una situación tan crítica que el Director Ejecutivo del CONUP, después de 4 años de aplicación de la Ley 19326, lanzó la advertencia de que «la Universidad está a punto de desaparecer»¹⁸⁷. Y es que esta Ley, en vez de renovar, potenciando y ampliando el radio de acción de la Universidad como institución superior vital para el desarrollo integral del Perú, le redujo su órbita de acción formativa y le recortó sensiblemente su misión ante la sociedad. O sea que fue una Ley nada conveniente para la Universidad, porque

«la desfigura al despojarla de parte de sus más caras esencias [...] atenta contra ella disminuyendo su importancia [...] sometiéndola a tutorías indebidas y quitándole partes esenciales de su ser»¹⁸⁸.

Por lo tanto, si esta Ley minimizaba la función educativa de la Universidad y en gran medida la sustituía por otras entidades incorporadas dentro del nivel de Educación Superior, era una Ley lesiva para la Universidad.

“La Universidad, según la Ley 17437, formaba técnicos, profesionales, maestros y científicos. Con la Ley 19326 la formación de los técnicos se apartaba de la Universidad y se encomienda a las ESEP, según lo planteado por el Primer Ciclo de Educación Superior. En el Segundo Ciclo se determina que además de las Universidades y las tradicionales entidades militares —para formar oficiales de la Fuerza Armada— y religiosas —para formar sacerdotes— formen profesionales las instituciones que juzgue conveniente el Ministerio de Educación. Finalmente, en el Tercer Ciclo se crea el INAE —Instituto Nacional de Altos Estudios— al cual se le otorgan, con ventaja, dos típicas facultades universitarias: la de llevar a cabo investigación y la de otorgar doctorados”¹⁸⁹.

Por lo visto, la Ley de 1972 le quitó a la Universidad una parte de sus funciones esenciales, sustituyéndola parcialmente por otras instituciones¹⁹⁰ creadas

niversitarios, procedente de la sociedad, lo aportó el abogado laboralista Alfonso Barrantes Lingán, ex-Presidente de la Federación de Estudiantes de la Universidad de San Marcos y, hasta ese entonces, figura relevante del Colegio de Abogados Lima. En una entrevista concedida al diario *Expreso* (adjudicado a la comunidad educativa), el 8/11/1976, Barrantes Lingán se expresaba así: «[...] el Gobierno, lo que debe hacer es dotar a la Universidad de un instrumento legal que garantice la vigencia de los conocidos principios inherentes a esta clase de instituciones. Sus estamentos, representados legítimamente, elaborarán sus propias y específicas normas, pues es menester que sean ellos los que asuman la responsabilidad de conducir la vida universitaria».

En Barrantes Lingán, A., “Realidad de la Universidad Peruana”, entrevista concedida a *Expreso*, 08/11/1976, en *Documento Uno*, Centro de Información, Documentación y Publicaciones-CONUP, 1977, p.123.

¹⁸⁷ Agurto Clavo, S., “La Universidad Peruana y la Reforma de la Educación”, revista cit., p.97

¹⁸⁸ Ibid.

¹⁸⁹ Ibid., p.98

¹⁹⁰ La Exposición de Motivos de la Ley General de Educación, de 1972, señala expresamente que «El segundo ciclo de la Educación Superior se ofrecerá en las Universidades y otras instituciones del **(continúa)**

legalmente ese año. E incluso relegándola a una posición subalterna o de menor categoría como en el caso de su relación con el INAE. Esta normativa universitaria, en el fondo, era la prolongación del modelo contenido y expresado en los valores, ideales y parámetros de la Ley de 1969. Un modelo acorde con los intereses de las fuerzas económicas surgidas con el incipiente capitalismo industrial, que devino en un modelo diferente de la Universidad tradicional, intelectualista y pre-científica, unida a los valores y necesidades de la arcaica economía pre-industrial, extractiva y de exportación de materias primas.

Como la Universidad de los años 60 no fue capaz de satisfacer las exigencias de personal cualificado (técnicos, especialistas, investigadores) para las nuevas actividades económicas, porque se encontraba asociada a las fuerzas sociales dominantes durante la hegemonía del latifundismo, cuyas «bases mismas de su existencia económica no están ligadas a las ganancias obtenidas mediante un despliegue de actividad científica e investigatoria previa»¹⁹¹, las normas legales de 1969 y 1972 situaron fuera del entorno superpolitizado de los recintos universitarios la formación de los bachilleres profesionales, investigadores y una parte de los profesionales equiparables a los licenciados, dejando reducido el rol de la Universidad a cumplir una rutinaria y declinante labor de enseñanza y formación de no todos los graduados de rango superior.

Prácticamente, con esta Ley de 1972 (Sección Cuarta) como continuación de la anterior y con la política universitaria del Gobierno militar invariable durante la década, lo que se hizo fue tender a la desconstrucción de la Universidad pública. A esta, como ya se ha dicho, se le recortó drásticamente sus recursos económicos, su autonomía y una parte importante de su ser. Se impuso la lógica y la visión de unos intereses dominantes que desconfiaban de una institución educativa muy politizada y contestataria, en la cual por el crecimiento masivo de la matrícula –en 1969, en el conjunto de las universidades peruanas se matricularon 97.637 alumnos; en 1979 lo hicieron 235.186 jóvenes– se había intensificado «el proceso de emergencia de los sectores mesoburgueses, relativamente radicalizados; y proletarios, definidamente radicalizados»¹⁹². En esta conjunción de intereses y fuerzas dominantes se asociaron, para actuar contra la Universidad estatal, una visión tecnocrática y utilitarista de la economía y la sociedad, contando con el respaldo del espíritu autoritario de un Gobierno nacional para el cual la disciplina y el orden eran valores indiscutibles.

nivel, como las escuelas de los Institutos Armados o los seminarios religiosos. Comprende estudios varios conducentes a títulos de Post-bachillerato, Licenciatura, Maestría [...]».

¹⁹¹ Mendoza Díez, A., *El Ciclo Preprofesional Universitario*, Universidad de Zulia, Maracaibo-Venezuela, p.195

¹⁹² Ibid., p.197

V

Ante una Universidad estigmatizada y devaluada, los sectores económico-sociales vinculados tanto al industrialismo emergente y los nuevos negocios como a las inversiones extranjeras, demandaban otro tipo de Universidad, modernizada, científica, funcional y selectiva (léase mejor, elitista). Para estos sectores, nada entusiastas con la tradición de lucha por la autonomía ni con la idea de una Universidad con sentido social, el Perú necesitaba formar cuadros cualificados de técnicos, expertos, profesionales e investigadores. Pero para esta misión no les servía la Universidad agitada por el activismo estudiantil que usaba un lenguaje revolucionario. Por eso, y como fuente de inspiración de la normativa legal universitaria, eligieron como paradigma la experiencia de Estados Unidos, donde la iniciativa privada gozaba de condiciones favorables para crear sus propias escuelas técnicas, institutos de especialización, universidades renovadas con áreas de investigación científica y tecnológica. Por efecto de este “contagio” privatista tendente a neutralizar la dimensión y protagonismo de la Universidad estatal, en el Perú, desde los años 60, se habían creado 9 de las 10 universidades privadas existentes (para las clases alta y media acomodada); y desde esos mismos años, la tasa media de crecimiento de matrícula en la Universidad privada superó a la tasa de la Universidad pública: 25,93% frente al 13,35% (de 1960 a 1968) y 10,59% frente al 8,74% (de 1969 a 1979).

Definitivamente, la Universidad pública resultó siendo perdedora en la década que aquí nos ocupa. Como no contó con los medios indispensables para su desarrollo institucional, no pudo dar al país lo que los “arquitectos” de la Reforma Educativa habían soñado al elaborar el marco teórico plasmado en el Informe General, de 1970, y en la Exposición de Motivos de la Ley General de Educación. La Universidad, durante la década, no alcanzó a dar a sus alumnos una enseñanza de calidad, actualizada y basada en los progresos del conocimiento científico y humanístico. Tampoco hizo investigación, porque esta actividad esencial no formaba parte de su quehacer sistemático. A todo esto hay que agregar que, por los recursos tan escasos y decrecientes que recibía del Tesoro Público¹⁹³, perdió a muchos de sus profesores más cualificados y aptos para la investigación, sin hacer nada para remediar esta pérdida, cuando lo que necesitaba era promocionar la trayectoria y rendimiento de sus profesores jóvenes, dando, además, formación con estímulos a sus alumnos con talento y vocación por la ciencia, el pensamiento y la enseñanza.

Esta Universidad, en vez de ser una fuente generadora de soluciones, fue más bien un soporte de previsibles vacíos de la Reforma Educativa. Ante una reforma en

¹⁹³ El año que comenzó a aplicarse la Ley de Reforma Educativa, 1972, el presupuesto de la Universidad pública equivalía al 3,49% del presupuesto del Gobierno central y al 22,89% del asignado al Ministerio de Educación. Mientras que al finalizar la década, en 1979, el presupuesto universitario había experimentado una notable disminución: al 2,62% del presupuesto del Gobierno central y al 10,53% del de el Ministerio de Educación.

el Perú, tan significativa y novedosa por sus ideales, innovaciones y su compromiso social dentro de un proyecto político transformador, las universidades del Sistema se quedaron en punto muerto. Salvo un esfuerzo inicial de la Universidad de Educación La Cantuta, del resto no hubo una contribución destacada a la formación de los aproximadamente 25 mil profesores especializados que para finales de la década necesitaban las ESEP. Asimismo, aunque con la Reforma Educativa se abrió paso una animada corriente social y pedagógica de educación popular –abierta a la desescolarización–, la Universidad no mostró su empatía con esta corriente inclinada hacia la promoción de las zonas pobres y excluidas. Tampoco participó en la búsqueda y el descubrimiento de nuevos contenidos científicos de aplicación curricular, ni en la búsqueda y experimentación de nuevos métodos de enseñanza (escolarizada y no escolarizada) para los distintos niveles y modalidades del sistema de educación reformada, una necesidad imperativa del proyecto de Reforma Educativa que desde 1972 intentó cubrirla el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo (INIDE), organismo oficial directamente dependiente del Ministerio de Educación.

VI

Pero la Universidad no solamente no impartía docencia actualizada y de calidad, ni realizó investigación como tarea institucional que hubiera sido beneficiosa extendiéndola a las diversas regiones y culturas del Perú. También incumplió su misión social de proyección a la comunidad nacional, manteniéndose alejada de los grupos más desfavorecidos. En ese sentido, se echó de menos que no cumpliera su rol dirigente, ni se constituyese en lo que Risieri Frondizi, con toda su autoridad académica, la definía en esos años como “la fuerza orientadora del país”. Porque a la institución universitaria le correspondía desplegar su sabiduría y ejercer su magisterio, influyendo en una sociedad con estructuras arcaicas y un alto índice de atraso, para garantizar la racionalidad y el acierto de las políticas públicas multisectoriales que confluían en el desarrollo e implementación de la Reforma Educativa.

Importantes líneas de trabajo y programas de valor estratégico para el cumplimiento de los fines de esta reforma histórica, le otorgaban gran proyección al sentido social y al espíritu democratizador y peruanista de la misma: la Operación ALFIN (alfabetización integral), la Extensión Educativa (modalidad de Educación popular no escolarizada e informal), los proyectos de revaloración de las lenguas aborígenes y su uso educativo y social, las acciones multisectoriales de Revaloración de la Mujer, los proyectos integrales de desarrollo de la población campesina, el entrenamiento del magisterio nacional para la aplicación de los nuevos planes de enseñanza (escolarizada y no escolarizada), la organización de la red nacional de documentación e información educacional, etc. Todas estas prioridades y servicios

comprendidos dentro del marco de realización de la Reforma Educativa, necesitaban ser orientados y asesorados por el análisis científico, la sabiduría de las ideas y los valores esclarecedores de una institución educadora del más alto nivel como la Universidad.

En resumen, en los años 70 del siglo pasado, el Perú asistió al más completo desencuentro entre las instituciones del sistema universitario y una reforma de la educación sin precedentes en el país, que pretendió poner en relación a todos los niveles y modalidades de la enseñanza. La Universidad fue en esos años –como había sido en los inmediatos anteriores– un foco de activismo político bajo la hegemonía de pequeños grupos de extrema izquierda, mas no un centro de influencia educativa y cultural que hubiese estado atento a las innovaciones mundiales más necesarias y actualizadas. En los campus prevaleció lo político partidista sobre la actividad académica y educacional, y con un discurso dogmático y estéril la dirigencia estudiantil llevó hasta la deformación la ideología que imperaba en los laustros: el marxismo. Por eso, otros actores en la sociedad fueron los promotores y alentadores del quehacer intelectual y del debate riguroso sobre las pulsiones, problemas y alternativas del proceso histórico peruano. De 1972 en adelante –o sea, después de la experiencia de la Comisión Estatutaria Nacional (CEN) – la Universidad siguió siendo un serio problema nacional, y pese a su gravedad no se vio ninguna voluntad ni compromiso de los conductores de *la Revolución*. Ni los gobernantes, ni el CONUP, ni los estamentos de la comunidad universitaria – ocupados en una lucha por objetivos legítimos e indiscutibles, pero situacionales e inmediatistas–, hicieron nada por la conversión de la Universidad en eso que defendía Whitehead con su optimismo de filósofo-educador, es decir, en un vivero de ideales y valores asociado a experiencias e ideas sobre el mundo para contribuir a mejorar lo existente... en el país y fuera de él.

Más bien, en 1977, el creciente autoritarismo gubernamental le propinó un nuevo golpe a la educación universitaria nacional mediante una decisión del CONUP: en febrero de ese año, siendo Ministro de Educación un conservador, el General Otto Eléspuru Revoredo, se dictó con criterio eminentemente político el receso por tiempo indefinido de la Universidad de Educación La Cantuta¹⁹⁴, con la acusación de ser esta uno de los focos principales de la subversión y el caos. En virtud de esta suspensión de actividades, a La Cantuta se le mantuvo recesada hasta finales del Gobierno de la Fuerza Armada, en 1980, sin tomarse en cuenta el perjuicio directo

¹⁹⁴ El receso de la Universidad La Cantuta agudizó el problema de la falta de provisión de profesores cualificados para las especialidades técnicas incluidas en la oferta educativa del Bachillerato Profesional. Los alumnos de este ciclo de la Educación Superior necesitaban aprender el manejo de máquinas, herramientas, equipos tecnológicos, materiales de talleres e instrumentos de laboratorio que requerían un personal docente altamente preparado, del cual carecía el Perú. Y esta Universidad recesada era la única que había comenzado a formar profesores de las especialidades para el desarrollo industrial que ofrecían las ESEP. El daño que causó este receso tuvo tanta repercusión, que algunas universidades extranjeras hicieron llegar su solidaridad con los afectados, pidiéndole al Gobierno peruano la reapertura de La Cantuta.

causado a unos 5 mil estudiantes impedidos durante ese prolongado tiempo de concluir sus estudios y obtener sus títulos profesionales.

En los dos años finales del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, 1978-1980, no hubo en la vida universitaria nada significativo con repercusión directa o indirecta en el relato de la Reforma Educativa. La dirigencia del movimiento estudiantil desplegó su acción para reponerse de sus errores, contradicciones, desviaciones sectarias e incoherencias, que la habían aislado de sus bases y de las masas populares a las que decían defender. Por su parte, el Gobierno militar del Presidente Morales Bermúdez, viendo agotado el proyecto transformador heredado del Gobierno de Velasco, se dedicó a impulsar las condiciones políticas, sociales y jurídicas para abandonar el ejercicio del poder y transferirlo a la sociedad civil a través de unas elecciones generales, que se celebraron el 18 de mayo de 1980.

4.4.3 El Instituto Nacional de Altos Estudios (INAE): ¿qué pasó?

Antes del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, en el Perú no se había dado una política de Estado para promover, organizar y regular la investigación científica, tecnológica y humanística. Una economía nacional bastante primaria, basada en la explotación de actividades extractivas y en la producción para el autoconsumo, una sociedad desconectada de las ideas y corrientes de pensamiento internacionales más creativas, y una cultura nacional que imitaba pasivamente los esquemas y paradigmas llegados de afuera, hicieron que la investigación no constituyese una de las prioridades del país.

Las universidades no podían ser la excepción. En ellas solo se daba el aporte aislado y valioso de algunos profesores con vocación y tesón para hacer investigación en un medio y dentro de una institución que únicamente les exigía dedicarse a impartir docencia, ya que el esfuerzo del investigador hasta podía ser considerado una pérdida de tiempo;

«hay universidades —según testimonio de un Profesor Principal y autoridad de Gobierno en San Marcos, en los años 70— en las que se piensa que trabajar es dictar clases, y correlativamente, en tales universidades se piensa que investigar es algo así como haberle robado su tiempo a la Institución Académica (en otras palabras, que tal actividad es un demérito, lo que ya es el colmo)»¹⁹⁵.

Salvo una producción intelectual en pequeña escala (principalmente en Lima), la ausencia de investigación en las universidades se debía no solo a la falta de recursos económicos y otros medios materiales, sino también a la inexistencia de una estructura institucional y de un clima adecuado que incentivase tanto el interés y el trabajo de los docentes, así como la inquietud y la aptitud de los jóvenes que iban a los claustros a formarse. Faltó también un mínimo de tradición. Es bien sabido

¹⁹⁵ Roel, V., *Socialismo y Educación*, Editores R.Maguña, Lima, 1981,p.35

que la investigación científica y, en general, la vida intelectual creativa requieren un clima propicio, que no se daba en las universidades peruanas, porque el Estado y los agentes sociales no estuvieron a la altura de esta necesidad; y las cátedras no inculcaban esta vocación. En la vida universitaria del país, la mayoría de los profesores –diríamos que pertenecientes a la escuela francesa “napoleónica”– tenían asumido que su misión se circunscribía solo a transmitir unos contenidos académicos, aunque estos no eran el fruto de su esfuerzo intelectual, sino que eran producidos en otros países, principalmente en los del mundo desarrollado.

En un país subdesarrollado como el Perú, la investigación básica, igual que la aplicada, no ha constituido una forma de ocupación importante y recompensada. Nunca existió el status profesional de investigador con el reconocimiento específico que las leyes le otorgaran. La economía, controlada por una oligarquía subordinada y al servicio de intereses extranjeros, tampoco creó una demanda ocupacional de investigadores. La cantidad de estos era de las más bajas en América Latina. Por eso nunca tuvieron un ámbito profesional autónomo o un mercado de trabajo diferenciado; los escasos resultados que se obtuvieron de estos abnegados aficionados, se dieron dentro de la estructura y la actividad de las universidades, amparadas por la Ley universitaria 13417: institutos de investigación, consejos de investigación, seminarios, secciones de doctorado.

Pero por su producción tan ínfima, a las universidades no se les podía considerar como instituciones generadoras de los nuevos conocimientos que el país precisaba. En ellas, la investigación no alcanzó a convertirse en un quehacer fundamental. Los institutos estuvieron siempre sin coordinación interdisciplinaria; los investigadores, aislados y agobiados por sus obligaciones docentes; las universidades a las que estos pertenecían, sin intercambiar experiencias ni evaluaciones de proyectos ejecutados o en marcha, lo mismo que sin compartir fuentes de información científica o de humanidades. Y al doctorado¹⁹⁶, que no tenía autonomía de objetivos ni de funcionamiento para formar investigadores y perfeccionar docentes universitarios dentro una política nacional de investigación al servicio del desarrollo del país, «no se le consideraba como un nivel de postgrado, sino como diploma terminal de una carrera académica o profesional»¹⁹⁷, razón por la cual el trabajo de investigación era una tarea no ordinaria efectuada como esfuerzo de autorrealización personal de algunos profesores universitarios y otros

¹⁹⁶ Hasta cuando se promulgó la Ley 17437, en febrero de 1969, en el Perú el grado académico de Doctor se podía obtener de las tres siguientes maneras: 1) al concluir los estudios de Licenciatura y obtener el grado de Bachiller y el correspondiente título profesional; 2) después de obtener una Licenciatura, matriculándose en la sección doctoral de una Facultad para cursar unos estudios de uno o dos años de duración; 3) si era una carrera académica –por ejemplo Filosofía, Literatura o Historia– había que terminar los estudios y obtener previamente el grado de Bachiller, en cuyo caso el grado de Doctor era considerado como la culminación de la carrera. En los tres casos era obligatorio la elaboración y defensa de una Tesis.

¹⁹⁷ Alarcón, R., *Los estudios de postgrado en el Perú*, Comisión Nacional Interuniversitaria-Dirección de Evaluación de las Universidades, Lima-Surco, p.16

profesionales con vocación por dicha tarea.

Es claro, entonces, que en el Perú estaban desconectadas la investigación, casi inexistente, y la educación superior; ambas, a su vez, estaban desvinculadas de los problemas más cruciales y urgentes de la mayoría social del país¹⁹⁸. Y, por supuesto, sin el aporte de un sistema de investigación original o propia, la educación no tiene posibilidades de contribuir a alcanzar un desarrollo integral satisfactorio.

«La enseñanza superior y la investigación científica —sostiene R. Frondizi— son *condición necesaria y previa* al desarrollo económico-social, y no su consecuencia. No se trata, pues, de un lujo que un pueblo se permite cuando alcanzó cierto nivel económico»¹⁹⁹.

Ambas son, más bien, las herramientas de apoyo para resolver los problemas dramáticos que hemos señalado. Y si esto es así, ¿cómo entender que en un país como el Perú, que al finalizar la década de los años 60 tenía 30 universidades, sin que en la gran mayoría de ellas la investigación constituyera una de sus misiones fundamentales? ¿Qué hacer en un país en el que no existía ningún concierto planeado entre la educación universitaria, el Estado y el aparato productivo para afrontar juntos el reto del porvenir y el desarrollo nacional?

A la necesidad de resolver este problema sustantivo, directamente relacionado con los vínculos de dependencia y subordinación del Perú a tramas y centros de poder (económico, político, cultural y tecnológico) extranjeros, respondieron las más importantes medidas estratégicas contenidas en el proyecto nacionalista de reformas estructurales y desarrollo impulsado por el Gobierno de Velasco Alvarado. Concretamente, el Plan Inka, mejor dicho, el Plan de Gobierno del período 1968-1975 asignó un espacio especial (el punto 18º) a la Investigación Científica y Tecnológica como uno de los objetivos y acciones fundamentales de *La Revolución*. Y para la cristalización de esta meta ambiciosa, que debía conducir al Perú a “reducir la dependencia del exterior”, el Gobierno de la Fuerza Armada se proponía «Crear un sistema que integre y racionalice los esfuerzos de investigación. Crear los centros de investigación necesarios [...] Fomentar el espíritu de investigación»²⁰⁰. Por eso, una de las primeras medidas legislativas que dictó este Gobierno al tomar el poder en 1968, fue el Decreto-Ley de creación del Consejo Nacional de Investigación (CONI), órgano semejante al de otros países de América Latina de esa época,

¹⁹⁸ A. Salazar Bondy los resumió magistralmente así: «bajos niveles de salubridad, de habitación, de vestido y de educación; grandes masas pauperizadas con alto índice de natalidad y de mortalidad; insuficiente producto nacional y baja tasa de crecimiento económico; predominio de las actividades extractivas y parasitarias sobre las industrias; vasta desocupación disfrazada y bajos niveles técnicos y administrativos»

En Salazar Bondy, A., (1973:47)

Y estos problemas se complicaban con otros dos: concentración del poder económico y político en grupos reducidos, y una cultura nacional “inorgánica, imitativa y sin potencialidad de autoafirmación”

En Salazar Bondy, A., (1975:22)

¹⁹⁹ Frondizi, R., *La Universidad en un mundo de tensiones*, Editorial Paidós, 1ª edición, Buenos Aires, 1971, p.138

²⁰⁰ Zimmerman Zavala, A., (1975:341)

encargado de fomentar, encauzar y coordinar la actividad científica en el Perú.

En esta misma dirección emprendida por un gobierno nacionalista que se declaraba dispuesto a crear las condiciones para la emancipación económica, política y cultural del país, y entendiendo que sin desarrollo industrial apuntalado por una tecnología productiva endógena nunca se daría el salto cualitativo hacia adelante, el Gobierno militar dentro del paquete de sus reformas económicas más tempranas y de mayor calado (Reforma Agraria, Reforma de la Empresa y...) decidió crear los cimientos de la industria nacional, autónoma, competitiva y auto-sostenida, basada en la aplicación de los conocimientos generados por la investigación nativa. Para ello, dictándose por primera vez una Ley General de Industrias, esta norma convertía al Estado en agente directo en el desarrollo de la investigación tecnológica que fuese progresivamente liberando al Perú de la dependencia del exterior. Así surgió por primera vez el intento de crear el sistema tecnológico nacional, dentro del cual tenía que estar la Universidad por su importancia en la formación de los profesionales y técnicos para el desarrollo del país, pero también importante en la creación, perfeccionamiento y difusión del conocimiento tecnológico acorde con las necesidades de la economía y la sociedad peruanas.

En esos momentos de tránsito de los años 60 a los 70, bajo el impulso nacionalista del Gobierno se emprendió una lucha contra la dependencia exterior, que requería nuevos elementos ideológico-culturales y científico-tecnológicos creados por todas las fuerzas y agentes llamados a contribuir a la construcción de un país nuevo y soberano. A esta tarea histórica debía contribuir poderosamente el sistema de educación reformado, tanto en su nivel básico (Educación Básica Regular, Educación Básica Laboral, Calificación Profesional Extraordinario) como en su nivel superior, siendo este el llamado a aportar formación especializada al más alto nivel académico, así como investigación pura e investigación práctica o aplicada. Por eso, dentro del marco doctrinario y legal de la Reforma Educativa se declaraba que uno de los tres grandes fines que perseguía la política educacional del Estado era una educación para “La autoafirmación y la independencia del Perú dentro de la comunidad internacional”. Aunque, por supuesto, sabiéndose que la contribución del sistema educativo no podía ser una contribución aislada ni suficiente. Se hacía necesario pensar en el enlace, impuesto por la realidad peruana, entre educación, política científica, política tecnológica, economía, sociedad, cultura y factor humano, todos estos elementos combinados en el marco del gran objetivo de la transformación estructural del país.

Gracias a este impulso en defensa de la soberanía y dentro de un proceso político singular –los gobernantes, sus ideólogos y demás aliados civiles le llamaron a este *La Revolución Peruana*– que desde la Reforma Agraria y la Ley de Industrias avanzaba hacia la creación de una estructura económica modernizada y de una

cultura nacional con contenido y rasgos propios, desde comienzos de la década de los 70 se fue constituyendo una organización institucional a base de institutos y organismos especializados pertenecientes a diversos sectores de la Administración estatal²⁰¹ y dedicados principalmente a la investigación para el desarrollo tecnológico. Y la Universidad, atenta a los problemas de interés nacional y teniendo a la investigación como una de sus funciones básicas, debía participar en conjunción con esta flamante estructura institucional a través de convenios y relaciones de cooperación con estos organismos especializados, así como con las empresas privadas emergentes que aportaban (por mandato de la Ley de Industrias) el 2% de su beneficio neto para investigación y que en vez de absorber tecnología externa de los países líderes, se acercaran a los claustros universitarios en busca de expertos en proyectos de investigación y de personal con sabiduría y destreza para crear bagaje, instrumentos y procedimientos nativos aplicados a la mejora de la tecnología y, por tanto, del rendimiento de la economía nacional.

Cuando el Gobierno militar dictó la Ley universitaria 17437, sus asesores de ese momento, como ya hemos dicho, inspirándose en el modelo estadounidense creyeron que también en el Perú se iba a poder conseguir que las empresas privadas, en su afán de alcanzar eficiencia productiva, se aproximaran a la universidad para aunar el esfuerzo académico y el empresarial con el interés de buscar y crear juntos los elementos fundamentales del progreso tecnológico nacional independiente. –Sin embargo, la realidad histórica no coincidió con esta expectativa. La opción preferida por los inversores nativos y externos era otra–. No habiendo sido antes la Universidad en el Perú una fuente generadora de conocimientos, los autores de esta Ley universitaria dedicaron el Capítulo IV a la investigación, quedando establecido que esta faceta esencial de la Universidad daría atención preferente a los problemas de ámbito nacional y regional. Por su parte, los profesores, en sus distintas categorías, debían cumplir obligatoriamente funciones de docencia e investigación, siendo esta última una actividad a ser realizada dentro de una especialidad o también dentro de un bloque multidisciplinario, surgida de las necesidades propias del claustro o de convenios con otras instituciones del mundo intelectual o científico y con empresas del sector privado.

Para el desarrollo de la investigación y el perfeccionamiento de los investigadores y profesores universitarios que la realizarían, la Ley 17437 introdujo por primera vez los estudios de postgrado, posteriores a los del ciclo profesional. La

²⁰¹ Isaías Flitz, un ingeniero especialista en transferencia de tecnología y alto cargo en el Ministerio de Industria a mediados de los 70, en un fundamentado Informe que publicó el CONUP en 1976, nos da a conocer una relación de los organismos e institutos más destacados: el Instituto de Investigación Tecnológica Industrial y Normas Técnicas, en el Ministerio de Industria; el Instituto Geofísico, el Instituto Geominero y el Instituto Peruano de Energía Nuclear, en el Ministerio de Energía y Minas; los Centros Regionales de Investigación Agraria, en el Ministerio de Agricultura; el Instituto del Mar del Perú, en el Ministerio de Pesquería; el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, en el Ministerio de Educación. Además, los Dptos. de Investigación y Desarrollo en la empresa pública Petróleos del Perú, en la empresa estatal de telecomunicaciones y en las Fuerzas Armadas.

profundización de los conocimientos y la formación especializada al más alto nivel – en ciencia, tecnología o humanidades– de quienes hubieran aprobado el segundo ciclo de Educación Superior (Licenciatura), también era uno de los objetivos cardinales de estos estudios, que estaban llamados directamente a contribuir al análisis y conocimiento académico de los problemas más serios del Perú, como los que supo señalar A. Salazar Bondy. Y aunque los postgrados conducían, según al artículo 191º del Estatuto de la Universidad Peruana, a la obtención de los grados académicos de Magister y Doctor, la investigación se vio una vez más contraída y sin impulso, porque desde el año académico de 1969 se decretó la extinción de las antiguas secciones doctorales (a las Tesis comenzadas se les dio un plazo para que fuesen terminadas y defendidas) y la inmensa mayoría de las universidades del Sistema –excepto dos ²⁰², y en Lima– no llegaron a reunir los requisitos para organizar Programas Académicos de Doctorado dentro de la nueva estructuración académica y administrativa universitaria creada a comienzos del Gobierno de la Fuerza Armada.

Si el hecho histórico es que la Universidad en el Perú había estado siempre pendiente de cumplir tan solo su misión docente y nada más, por lo cual se ganó la denominación de “fábrica de profesionales”; si por defender a ultranza su autonomía, desde los años 20, había descuidado sus vinculaciones con el Estado y con la mayoría social, viviendo a la vez desconectada del aparato productivo nacional, tan estancado en el atraso y necesitado de innovación y desarrollo, tenemos que convenir que la Universidad, a finales de los 60, no era una institución al servicio de las necesidades reales de un país –inmerso en un contexto regional lleno de utopías y aspiraciones con sentido progresista– que mediante una transformación estructural pretendía resolver viejos y dramáticos problemas históricos. Por eso, la concepción de los estudios de postgrado quiso ser una innovación, reorientando (desde una visión del desarrollo que desde 1969 fue muy cuestionada) la misión de la Universidad para insertarla en el cuerpo vivo de la nación y sus necesidades. Si el nivel de postgrado «ha de guardar correlación con las necesidades del mercado de trabajo, con el desarrollo agrícola, industrial, económico y social de nuestros pueblos, la desconexión entre Universidad-Estado-Sector Productivo precisa ser superada»²⁰³, sostuvo el Director de Evaluación del CONUP, R. Alarcón.

Sin embargo, reorientar el compromiso de la Universidad con el país desde el alto rendimiento que se esperaba de los estudios de postgrado, suponía no solamente la vinculación de la institución con las demandas del aparato productivo en exclusiva, sino su inserción rectora y activa en el marco total de los problemas,

²⁰² En el testimonio que nos hizo llegar el que fue rector de la Universidad de San Marcos y presidente del CONUP, Juan de Dios Guevara, afirma: «El entonces Consejo Nacional de la Universidad Peruana, al suprimir los Ciclos Doctorales, dispuso la presentación de proyectos de creación de nuevos Programas Académicos de Perfeccionamiento de nivel Doctoral. Sin embargo, sólo dos Universidades, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Peruana Cayetano Heredia, se acogieron a dicha disposición y abrieron sus Programas Académicos de Doctoral en Derecho, Economía y de Medicina Humana, respectivamente». En Guevara, J. de D., anexo a la carta..., doc. cit., 15/07/1983.

²⁰³ Alarcón, R., *Los estudios de postgrado en el Perú*, ob.cit, p.17

necesidades, aspiraciones y objetivos nacionales. El nuevo sistema de educación, según expuso la Comisión de Reforma Educativa en el Libro Azul, no buscaba tan sólo adiestrar mano de obra para servicio de las empresas, ni formar a los educandos en función simplemente del crecimiento económico y la mejora de la productividad. La educación reformada, en todos sus niveles, debía permitir el acceso a los más altos estándares de progreso científico, tecnológico, cultural y humano, con un indesligable esfuerzo de toma de conciencia de la realidad nacional basada en fundamentos científicos e intelectuales provistos de rigor, objetividad y sentido crítico.

En consecuencia, si el ciclo de postgrado pretendía ser una innovación en la enseñanza universitaria concordante con uno de los fines de la Reforma Educativa, esto requería que abarcarse un campo de acción educativa y de alternativas de especialización más amplio de lo que en realidad ocupó en esos años. Primeramente, si el Doctorado fue digamos que suprimido, –y sus índices de matrícula fueron nada más que testimoniales– la formación en el nivel de postgrado se circunscribió a los estudios de Maestría, de cuatro semestres de duración, dentro de la oferta académica hecha tan solo por ocho universidades²⁰⁴, todas de Lima. Y la orientación de los estudios debía haber estado encaminada lo mismo a la formación de científicos, tecnólogos y expertos especializados, que a la de profesores para la educación superior (ESEP y centros universitarios) y creadores muy cualificados de pensamiento y cultura en sus distintas manifestaciones. Empero, esto no fue así; la dicotomía no se cumplió. La orientación de los Programas de Maestría puso todo su énfasis en la profundización de los conocimientos técnicos de los postgraduandos y en la adquisición-manejo de una tecnología producida en los países avanzados, indebidamente adaptada a la realidad peruana y, por tanto, coadyuvante de la dependencia externa del país. Por su tendencia instrumentalista, o mejor, hacia lo práctico, las especialidades de postgrado que más se ofertaron pertenecían a la que se le denominó Maestría Profesional –la otra, que por su número de alumnos fue irrelevante, fue la Maestría Académica– siendo las áreas con más alumnos las de ingeniería (Minería-Petróleo, Química, Civil, Mecánica, Industrial, Sistemas-Computación, ramas agropecuarias, etc.) y las de tecnologías biológicas.

Al ocuparnos de esta novedad que supuso la Maestría en los estudios superiores en el Perú, no podemos olvidar que ella fue introducida por la Ley universitaria 17437, a comienzos de 1969. Pocos meses antes, a finales de 1968, «por Decreto-Ley 17096 se creó el Consejo Nacional de Investigaciones con la finalidad de orientar, fomentar y coordinar la investigación científica y tecnológica en el país»²⁰⁵. Era el momento más temprano del Gobierno de Velasco Alvarado, y la concepción desarrollista –o sea, el modelo de industrialización basado en el

²⁰⁴ Estas ocho universidades fueron: San Marcos, La Molina, Ingeniería (entre las estatales), y La Católica, Cayetano Heredia, del Pacífico, Femenina del Sagrado Corazón y la de Lima entre las privadas.

²⁰⁵ Alarcón, R., (agosto 1980:82)

crecimiento de la empresa privada y “el lucro convertido en móvil de la producción”–, alentada por los organismos internacionales, subyacía en la formulación de políticas científicas y tecnológicas que en el Perú y demás países de la región estaban para ser coordinadas por un Consejo Nacional compuesto principalmente por cualificados exponentes de las ciencias físicas y biológicas. La idea sobre el desarrollo, en ese momento, aún no se diferenciaba de la del crecimiento. En general, en América Latina era entendido en su faceta puramente economicista, como un proceso que llevarían a los países desde la sociedad tradicional atrasada y económicamente estancada, hasta la sociedad moderna, industrializada y próspera, a imagen de los Estados capitalistas avanzados del siglo XX.

Cuando la Reforma Educativa entró en su fase de preparación desde la publicación del Libro Azul hasta la promulgación de la Ley General de Educación, en marzo de 1972, la concepción del desarrollo y el análisis de los problemas nacionales habían evolucionado por la influencia internacional de la Teoría de la Dependencia, dejando atrás el economicismo privatista e insolidario de la posición desarrollista previa a los años 70 ; esto se percibe, por ejemplo, en el Informe General de la Comisión Barrantes: crecimiento y desarrollo dejan de ser conceptos equivalentes. Además, en el Informe hay una crítica a los factores externos determinantes del subdesarrollo, lo mismo que al proceso productivo que tuviera como objetivos tan solo el crecimiento económico y el aumento de la productividad, ya que ambos objetivos, convirtiendo a la persona en instrumento o cosa manipulable, marcan una perspectiva “contraria al principio humanista del hombre como fin en sí mismo”. Para la Comisión de Reforma, desde el diagnóstico que hizo en 1970 sobre la educación peruana, el nuevo sistema de educación para el trabajo y la práctica educativa como búsqueda de la plenitud humana eran elementos indispensables de una sociedad en transformación que necesitaba activar y optimizar la capacidad de sus fuerzas productivas, elevando su valor social y su aptitud operativa con el concurso de la ciencia, la técnica, el pensamiento y demás facetas de la actividad intelectual y espiritual creadora. O sea que el nuevo sistema nacional de educación en su nivel superior, además de su función de formar técnicos y profesionales eficientes y actualizados, nacía asociado a la necesidad de darles cauce a la práctica de la investigación científica, a la formación tecnológica y al cultivo del conocimiento humanístico en su nivel más alto o avanzado.

Como el CONI devino en un organismo intrascendente por su incapacidad de estructurar un sistema de investigación científica y tecnológica, y la Universidad, desentendida de su compromiso con los intereses de la mayoría social y del cumplimiento de su misión investigadora, no daba resultados en cuanto a creación de conocimientos científicos y producción intelectual, el proyecto de Reforma Educativa optó por la creación del Tercer Ciclo de la Educación Superior, o de Altos Estudios, como el nivel culminante del proceso educativo, para impartir formación

especializada del grado más elevado en áreas correspondientes a las ciencias, la tecnología y las disciplinas humanísticas. Así, desde el trabajo intelectual altamente especializado de este ciclo, la Educación Superior debía contribuir al cumplimiento de dos de los grandes fines que se proponía alcanzar la educación reformada desde 1972: el desarrollo y transformación social del país, y la autoafirmación e independencia de la nación peruana.

Los estudios del Tercer Ciclo, al tener a la investigación como requisito indispensable y tarea medular, iban a suponer una formación muy exigente y una aportación creativa y original en una rama del conocimiento o del pensamiento, que no quedase tan solo como una complacencia del espíritu del realizador. Si nunca antes en el Perú había existido la carrera de investigador, ni los profesores universitarios de las distintas categorías habían recibido formación para la enseñanza y la investigación, esta vez la Reforma Educativa se trazaba la meta de formar investigadores (no necesariamente adscritos a los Departamentos Académicos universitarios) y docentes de las categorías más altas de la Universidad. Pero lo absolutamente novedoso dentro de esta otra innovación aportada por la Comisión de la Reforma, fue la creación del Instituto Nacional de Altos Estudios (INAE) como la institución estatal y única en el Sistema Universitario en la que se realizarían los estudios del Tercer Ciclo de la Educación Superior.

La actividad educativa de este ciclo de Altos Estudios conducía, según los artículos 164º y 169º de la Ley General de Educación, a la obtención del grado académico de Doctor²⁰⁶. Los programas de este ciclo, según la misma Ley, no solo los ofrecería el INAE, sino también las universidades que fuesen autorizadas por el órgano rector del Sistema Universitario (el CRESU, que iba a ser elegido democráticamente para reemplazar al CONUP), previa evaluación y aprobación por parte del INAE; progresivamente, a algunas otras instituciones y organismos dedicados a la investigación se les abriría las puertas de la participación como entes colaboradores. Esta nueva forma de institucionalizar el doctorado, tanto en el INAE como en las universidades asociadas «aseguraré el cumplimiento de los propósitos de fondo que han conducido a proponer la creación del tercer ciclo : la necesidad premiosa que tiene el país de que haya investigación de alto nivel y formación de docentes universitarios; de que las investigaciones en las distintas universidades se coordinen a escala nacional sin duplicaciones innecesarias y que los grados doctorales sean del mejor nivel posible [...]»²⁰⁷.

Como observó Santiago Agurto, Director Ejecutivo del CONUP a mediados de los 70, la creación del INAE constituyó un atentado contra la majestad o importancia

²⁰⁶ En agosto de 1978 el Gobierno dictó el Decreto-Ley 22268, cambiando algunas disposiciones de la Ley General de Educación. En virtud de estas modificaciones, la Maestría pasó a formar parte de los estudios del Tercer Ciclo de Educación Superior.

²⁰⁷ Ministerio de Educación, (marzo 1972:19)

de la Universidad. A este Instituto se le otorgaron «dos típicas facultades universitarias: la de llevar a cabo investigación y la de otorgar doctorados»²⁰⁸. Y aunque es completamente asumible que la Universidad no tiene por qué tener la exclusiva en lo concerniente a la investigación, poca justificación podía tener que a una institución recién creada —y existente solo en el texto de la Ley— se le otorgaran ventajas y se le reconociera una posición de superioridad (dirección, supervisión y evaluación de las actividades del Tercer Ciclo), sin haber demostrado con hechos tener merecimientos y capacidad de rendimiento. Con este desplazamiento sufrido por la Universidad —siguiendo la versión de Agurto— «se le ha restado campo de acción, se le ha suplantado en parte y se le ha ubicado en una situación desventajosa y supeditada»²⁰⁹. Sí, supeditada. Porque a la Universidad se le puso por debajo de una instancia que la evaluaba y “tutelaba” en el cumplimiento de una parte esencial de su misión, recortándole su ser y rebajándole su categoría. Además, con el funcionamiento del INAE, a la Universidad seguramente que se le iba a despojar de muchos de su profesores que eran investigadores con prestigio científico, para ser reemplazados por profesionales inexpertos o por nadie.

De conformidad con una de las Disposiciones Complementarias y Transitorias de la Ley General de Educación, el CRESU (Consejo Representativo del Sistema Universitario) recibió el encargo de formar una Comisión ad-hoc compuesta por profesores universitarios con reconocido prestigio como investigadores científicos y por un representante del CONI, a fin de poner en funcionamiento el INAE. Sin embargo, conocido el desinterés y el desprecio del Gobierno con lo relacionado con la mejora del nivel de las universidades, particularmente de las estatales, es inevitable preguntarnos: ¿qué pasó con el INAE? Y para responder a este interrogante, es obligado remitirnos a la singular experiencia de la Comisión Estatutaria Nacional (CEN), que ya hemos analizado. Como los gobernantes no aprobaron el proyecto de Estatuto universitario que elaboró la CEN, nunca llegó a constituirse el órgano creado por la Ley 19326 para sustituir al CONUP: el CRESU. Y como el Consejo Representativo de la Universidad, encargado según el artículo 373º de la Ley de poner en funcionamiento el INAE, jamás existió, el Instituto de Altos Estudios, por falta de progenitor, nunca se vio plasmado en la realidad. O sea que, salvo en el texto de la Ley de Reforma Educativa y en las buenas intenciones de la Comisión, en el Perú el INAE no existió. Y el compromiso de crear el Tercer Ciclo de la Educación Superior quedó convertido tan solo en promesa, o mejor, en un anuncio sancionado por el Título XII de esta Ley.

Durante la década nadie hizo nada por retomar este asunto, ni por atender una necesidad tan vital para el Perú como la creación de un sistema nacional de investigación, en el cual, evidentemente, tenían que estar aglutinados los agentes

²⁰⁸ Agurto Calvo, S., “La Universidad Peruana y la Reforma de la Educación, en revista cit., p.98

²⁰⁹ Ibid.

del sector privado que participan en la producción, los institutos y demás centros sectoriales del Estado ocupados en el desarrollo del conocimiento tecnológico, y la Universidad aportando su capacidad científica e intelectual. Particularmente, frente a la Universidad, por la extrema politización de esta, el Gobierno siguió manteniendo su actitud represiva y su desconfianza total. Por eso no iba a consentir que una actividad, como la investigación y el estudio al más alto nivel, tan vital y estratégica para los intereses del país y para el modelo de desarrollo económico-social elegido, quedase sin control en manos de un sector crítico, opositor y pensante perteneciente a la comunidad universitaria.

No obstante, debemos destacar que desde la promulgación de la Ley de marzo de 1972 adquirió importancia en las universidades del país la formación de investigadores en sus diferentes tipos y especialidades, para lo cual fue conveniente accionar proyectos en los institutos existentes y centros de investigación que se fueron creando, o a través de asignaturas y seminarios sobre teoría y métodos para aprender a investigar. Como faltaron los lineamientos generales de política de investigación, los proyectos se desarrollaron sin la necesaria coordinación e integración de los investigadores y universidades participantes. En gran parte, la actividad investigadora se realizó por interés e iniciativa personal de los profesores (las normas vigentes obligaba principalmente a los de tiempo completo y dedicación exclusiva). Pero también se daban casos de iniciativas extrauniversitarias, según las cuales otras entidades u organismos, internacionales o nacionales, firmaban convenios y daban financiación a las universidades²¹⁰ (San Marcos, La Molina, Pacífico, Cayetano Heredia, Federico Villarreal, Universidad de Ingeniería) para realizar proyectos de investigación, qué duda cabe que valiosos, pero que podían no coincidir con los fines últimos de la Reforma Educativa.

4.5 LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, DENTRO DEL ORGANIGRAMA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Refiriéndose a la investigación en el campo de la enseñanza, Philip Coombs escribió a finales de los años 60 que durante largos años, en su mayor parte, estuvo constituida por “una colección fragmentaria de ataques esporádicos” alumbrados por el esfuerzo individual de personas pertenecientes al ámbito de las universidades. En Europa, afirma Coombs, la investigación educacional fue durante tiempo «más filosófica que experimental, más humanística que científica, más teórica que empírica»²¹¹; en tanto que en Norteamérica los nuevos investigadores de la

²¹⁰ El presupuesto de las universidades estatales destinado a actividades de investigación, entre 1970-79, fue bastante escaso. En el mejor de los casos, solo en 1977 llegó al 6,48% del presupuesto total de las universidades estatales; en los demás años de la década estuvo por debajo.

²¹¹ Coombs, P.H., *la crisis mundial de la educación*, ediciones Península, 4ª edición, Barcelona, junio 1978, p.168

educación trataron de acercarse a las ciencias sociales para aprender de estas el uso de los datos cuantitativos y el tratamiento empírico y contextualizado de las cosas para la solución de los problemas relacionados con la actividad educativa.

En el Perú, hasta antes de los años 70 nunca hubo ningún intento institucional por organizar el esfuerzo de investigación en este campo, que fue esporádico, espontáneo y muy escaso. Principalmente se dio bajo la cobertura de las instituciones universitarias. Alguna que otra figura de la educación nacional, como Emilio Barrantes, Mauro Herrera, Walter Bumenfeld, Augusto Salazar, Miguel Aréstegui, Carlos Salazar o mucho antes, Alejandro Deustua, Manuel Vicente Villarán y José Antonio Encinas habían contribuido con estudios teóricos y reflexiones sobre determinados aspectos o problemas de la educación peruana. Recién fue en 1968 cuando la Conferencia sobre Planeamiento Educativo convocada por la Unesco tuvo eco en América Latina al proponer que los Estados prestaran atención y promovieran la investigación educacional en el marco de sus políticas públicas y que, para ello, le asignaran presupuestos y demás recursos por tratarse de un asunto de beneficio pedagógico y de interés para la nación. Porque los sistemas de educación que no tuviesen a la investigación científica dentro de sus primeros elementos de orientación y desarrollo, estarían condenados al estancamiento y al fracaso.

Atenta a este mensaje internacional, la Comisión de Reforma Educativa reconoció que la investigación educacional en el Perú había estado prácticamente ausente. Y como esta carencia del sistema había contribuido a que la actividad en los centros escolares estuviese basada en la improvisación, el empirismo y la rutina, la Comisión consideró de vital interés apostar por la institucionalización de la investigación científica y tecnológica en el campo de la educación. El diagnóstico de los autores de la Reforma lo dejó claro: «La investigación pedagógica ha sido casi inexistente en el Perú, con grave perjuicio del avance de la educación. Es preciso enmendar este defecto de nuestro sistema y promover decididamente el trabajo científico en el campo educacional [...]»²¹². Por ello, la política educacional del Estado debía crear un organismo especializado para trabajar sistemáticamente – superando los límites de la investigación teórica – en el estudio y aplicación de los métodos, contenidos, implementos de enseñanza y demás elementos que concurren en el hecho educativo. Además, este organismo debía impartir reentrenamiento docente para que un elevado número de maestros, carentes de la más mínima formación magisterial, estuviese en condiciones de cumplir mejor su labor profesional de acuerdo con la filosofía y el programa de la Reforma Educativa.

En respuesta a esta necesidad, el Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada creó en 1972 el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la

²¹² Ministerio de Educación-Comisión de Reforma de la Educación, (1970:162)

Educación (INIDE) como un organismo estatal directamente dependiente del Ministerio de Educación, encargado de realizar institucionalmente y de manera sistemática la investigación educacional. Por su labor desarrollada desde sus comienzos, que abarcó desde la investigación –realizada con criterio de objetividad científica– y la elaboración de material didáctico hasta el desarrollo educativo como mejoramiento de la práctica docente, la creación del INIDE constituyó uno de los aciertos más destacados de la Reforma Educativa. Su sentido innovador se puso de manifiesto al saber asimilar creativamente el legado de las corrientes sociales y pedagógicas del momento, pero también, y desde una percepción actualizada de la realidad nacional, acertando en acotar los temas y problemas de la educación peruana que requerían un estudio científico y multidisciplinario. Y por su capacidad para impulsar una nueva visión de la educación como instrumento no neutral y determinante en la transformación de la sociedad, el INIDE fue visto «como una especie de catalizador del movimiento de reforma»²¹³. Su sintonía total con la Comisión de Reforma, y en particular con el pensamiento de Salazar Bondy, fue uno de sus rasgos característicos.

Creado para satisfacer demandas del Estado y de la comunidad de base (los NEC) en cuanto a nuevas concepciones pedagógicas, técnicas de programación y planeamiento de las acciones de formación, implementos para la enseñanza (escolarizada y no escolarizada) y conocimientos sobre elementos de contexto o de la estructura social concurrentes en el proceso educativo, el INIDE cumplió su misión como un organismo incluido dentro del organigrama del Ministerio de Educación. Inserto dentro de la estructura de este, tenía cerca de sí a otras dependencias de gran utilidad –ya que manejaban datos empíricos, técnicos y estadísticos– para el cumplimiento de su función investigadora e innovadora: el órgano de Planificación Sectorial Educacional y el órgano de Coordinación Técnico-Pedagógica (ambos, desconcentrados y extendidos a todas las Regiones y Zonas de Educación y a los NEC); con estos podía haber constituido un subsistema de investigación, por lo menos, dentro del aparato de la Administración de la educación, en una década en la que el CONI fue ineficaz y el INAE no llegó a existir. Si este subsistema no existió, se puede pensar que se debió a una disparidad de criterios sobre aspectos fundamentales; el testimonio de uno de los integrantes de la Comisión nos abre una pista: «Mientras la Reforma desconfiaba de la Tecnología Educativa Sistemática de origen conductista [...] la administración deliraba por esas disciplinas»²¹⁴.

El desarrollo de las distintas líneas de investigación educacional y aplicación tecnológica que realizó el INIDE durante la década de los 70, supuso un trabajo uni y multidisciplinario, con un alcance de ámbito nacional, regional o local. Aunque en Lima Metropolitana es donde se logró la mayor variedad y cobertura (de las 6 líneas

²¹³ Churchill, S., (1980:47)

²¹⁴ Castillo Ríos, C., anexo a la carta..., doc. cit., 10/06/1983

de investigación²¹⁵ que se abrieron en todo el país, en la capital fue el único sitio donde se implementaron proyectos correspondientes a estos 6 bloques), los proyectos no podían dejar de atender áreas estratégicas y muy diferenciadas del país: áreas urbanas centrales y periféricas, rurales y de frontera; zonas de economía tradicional (minería, agricultura) y economía moderna (industria, comercio, servicios), en todas las cuales había que investigar y tomar conocimiento sistemático de sus específicas realidades para crear las condiciones de una educación moderna, activa, eficaz y liberadora como establecía la Ley de Reforma Educativa. Y aunque el Plan Operativo del INIDE, de mediados de la década, marcaba una selección de 5 macro-zonas de investigación²¹⁶ con un eje central en los suburbios de Lima, pero la investigación también se cumplió, sin precedentes y en proporción menor, en Cusco, Ayacucho, Tumbes, Iquitos, Madre de Dios, Chimbote, Arequipa, Tacna, Piura y Chiclayo.

Los niveles y modalidades del nuevo sistema de educación que más se beneficiaron con las investigaciones y subproductos del INIDE durante el período 1973-1980 fueron Educación Inicial, Básica Regular (a este nivel y modalidad corresponde el mayor número de guías didácticas, fichas de trabajo, libros infantiles –en quechua y castellano– y otros materiales de instrucción, que se distribuyeron entre alumnos de las capas más pobres de la población) y Básica Laboral, seguidos de las modalidades no escolarizadas de Calificación Profesional Extraordinaria y Extensión Educativa. Por su parte, los estudios descriptivos-comparativos sobre la situación y rendimiento de los docentes y los diagnósticos de los contextos que influían en estos y en los educandos, no tomaron en cuenta el nivel y la modalidad, sino que arrojaron una visión de conjunto de la actividad educativa en las áreas geográficas, sociales y educacionales seleccionadas. Se trabajó con este criterio técnico, porque se consideró que de este modo se atendían mejor las demandas de los órganos del Sector que más directamente ejecutaban la política educacional: las Regiones y Zonas de Educación y los Núcleos Educativos Comunales.

En lo tocante a los temas y problemas educacionales que más se abordaron entre 1972 y 1980, ya sea mediante estudios de gabinete descriptivos-explicativos como de trabajos de campo y cuasi experimentales, el INIDE se orientó estrictamente de acuerdo con la posición de la Comisión de Reforma: los contenidos doctrinario, científico y técnico-pedagógico de la educación nacional debían

²¹⁵ Las 6 líneas de investigación eran: investigaciones sobre el contexto socio-económico condicionante del fenómeno educativo; investigaciones básicas sobre los educandos; investigaciones orientadas a mejorar las condiciones de trabajo de los profesores; estudios sobre las relaciones entre economía y educación; bases para la creación de la estructura curricular y tecnología para la enseñanza; proyectos transversales experimentales.

²¹⁶ Las 5 macro-zonas de investigación que contemplaba el Plan Operativo del INIDE/1975 eran: Alto Marañón (en el norte de las regiones andina y amazónica), La Libertad (en el centro-norte del país), Pasco-Junín (en los Andes del centro), Ayacucho (en los Andes del centro-sur) y Puno (en los Andes del sur, junto al Lago Titicaca).

responder a los estudios y conocimientos que brindaban las ciencias sociales sobre la realidad del Perú, y estarían al servicio de los objetivos del desarrollo nacional y del sector; en ningún caso se reeditarían experiencias de etapas anteriores de la educación peruana, en las que se implantaron conocimientos y modelos extranjeros. De las investigaciones programadas y/o ejecutadas en ese período, la mayor parte correspondió a líneas eminentemente pedagógicas: estructuras, estrategias y diagnósticos curriculares, métodos y técnicas de enseñanza, secuencias y dosificación de contenidos para la enseñanza-aprendizaje de materias básicas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, quechua-castellano-quechua), procedimientos de comprobación del aprendizaje, faceta cognitiva del educando infantil y del educando adulto, evaluación de niveles educacionales, de modalidades no escolarizadas y del rendimiento de los docentes. También se exploraron las perspectivas de impartir matemáticas básicas para adultos, a través de métodos de educación a distancia.

Desde un enfoque no pedagógico y en sintonía con el desarrollo espectacular alcanzado por las ciencias sociales, la actividad investigadora del INIDE incursionó, además, en otras ramas y disciplinas del conocimiento. En cuanto a investigaciones psicológicas y psicopedagógicas, ya el Informe General de la Reforma anunció la inminencia de un horizonte de estudios especializados en esta área ante la creación –desde 1972– de la modalidad de Educación Especial (rehabilitación de los educandos en situación de discapacidad psíquica, física o social) y del servicio de apoyo denominado Orientación y Bienestar Estudiantil (OBE-ayuda personalizada al alumno para la solución de las dificultades encontradas en su proceso de formación, tendiendo a reducir los índices de fracaso educacional). Para la orientación psicológica de la actividad educativa y el tratamiento de los problemas que se suscitan en el aprendizaje, los equipos del INIDE se abocaron al conocimiento de las motivaciones y perfiles de personalidad de los educandos, de las estructuras afectiva y cognitiva de alumnos (de 6 y 7 años) participantes en los programas reformados de la enseñanza básica regular; a la elaboración de pruebas psicopedagógicas para la valoración de las habilidades intelectuales de los estudiantes; a la exploración y medición de las repercusiones que tiene la marginalidad social (en áreas rurales y urbanas) en el psiquismo individual y en el comportamiento de los sujetos. Y para contribuir al mejor encauzamiento de la política de reentrenamiento y perfeccionamiento docente emprendida por el Ministerio de Educación desde antes de la promulgación de la Ley 19326, en el bienio 1973-74 se elaboró un estudio «cuya finalidad era identificar y describir las características psicosociales de los docentes»²¹⁷, poniendo el foco de atención en los aspectos intelectuales y afectivos de estos, así como en las actitudes que ponían de manifiesto en la comunidad, en el trabajo y frente a la Reforma Educativa.

²¹⁷ Ministerio de Educación/Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, “Augusto Salazar Bondy”, *Resúmenes Investigaciones 1973-1975*, Lima, 1976, p.122

Dentro de las áreas generales de investigación del INIDE no se puede dejar de destacar las que se refieren a la sociología de la educación y a la de educación y economía, por la calidad y utilidad social de sus productos. En la primera de estas, se hizo una aproximación a los problemas más persistentes en el medio rural (alto índice de analfabetismo, escasez de servicios escolares y extraescolares, desempleo-subempleo o salarios irrisorios, marginalidad cívico-política, falta de conciencia social) que incidían directamente en la educación de la población campesina de las zonas especialmente seleccionadas: Sierra Central y Sur, Ceja de Selva amazónica, núcleos de migrantes afincados en los suburbios de Lima. Algunas de las investigaciones publicadas giraron en torno al rol ocupacional de las mujeres con trabajo no cualificado y las posibilidades que les ofrecía la educación, así como también sobre los condicionamientos sociales que influían en el desarrollo del programa de estudios de los niños que empezaban la escolaridad básica regular. Pero en sociología educacional se alcanzó un aporte sin precedentes, significativo porque participaron las comunidades educativas locales y por la utilidad que tuvo para la nuclearización, al lograrse la elaboración y difusión de un Manual, con una metodología y pautas de investigación social para el diagnóstico situacional de las unidades básicas del sistema de educación reformado, o sea, los NEC.

También las relaciones entre economía y educación ocuparon el esfuerzo investigador de los especialistas del INIDE. De gran necesidad para orientar la política educacional fueron los estudios comparativos de la distribución desigual de la inversión entre las distintas regiones de educación (eran 8, además de Lima Metropolitana); las relaciones entre el mercado ocupacional y los niveles de formación de las capas menos favorecidas de la población; las perspectivas de realización profesional de los egresados de la educación técnica superior; las implicaciones recíprocas entre educación y empleo de los grupos de migrantes dentro del Perú, especialmente de los que se desplazaron a Lima desde los departamentos más deprimidos del interior del país. Dentro de esta índole de investigaciones especializadas, y al final de la etapa de mayor impulso de la Reforma Educativa, en agosto de 1975 el sello editorial del INIDE sacó a la luz un importante estudio sobre Los costos de la Educación Primaria y Básica Regular, un trabajo de economía de la educación que tenía relación directa con el nivel y modalidad, dentro del sistema reformado, con el mayor número de matrículas, y con la administración descentralizada de la actividad educativa.

Para la realización de estas investigaciones, es necesario decirlo, fue de gran valor la información técnica y estadística aportada por el Instituto Nacional de Planificación, la Oficina Nacional de Estadísticas y Censos, el Centro de Estudios de Población y Desarrollo, el Ministerio de Trabajo, la OIT y la UNESCO, etc.; todos estos organismos, atentos al clima internacional de renovación que los circundaba y cada uno desde el ámbito o la función para la que habían sido creados, contribuyeron a la implementación en el Perú de políticas públicas y, por esa vía, a la construcción de la

realidad histórico-social de aquel momento. La verdad es que en épocas anteriores al auge de las ciencias sociales en el país, la comunidad nacional no les había puesto tanta atención al conocimiento e información en materia de educación y sus conexiones con otras disciplinas próximas. Pero en el tránsito de los años 60 a los 70, el problema de la educación nacional empezó a ser abordado desde distintos ángulos científicos, por lo que dejó de ser privativo de unos cuantos especialistas de la pedagogía y educadores en función, para convertirse en una tarea que ocupaba, directa o indirectamente, a distintas esferas institucionales y actores de la sociedad y del Estado, contando con la cooperación de renombrados organismos internacionales.

Y como la situación de aislamiento de los investigadores en el campo de la enseñanza, esporádicos y dispersos, devino felizmente en un hecho decreciente, una interconexión novedosa y provechosa vino a sustituirlo desde comienzos de los 70. Ya en el seno de la Comisión de Reforma Educativa, durante la elaboración del Informe General, se dio el primer escenario de esa interconexión funcional, que fue una muestra de la consonancia o convergencia de sus numerosos integrantes (150, aproximadamente), entre los que había, de acuerdo al testimonio de Barrantes Revoredo, pedagogos, economistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, filósofos y artistas. A esta primera experiencia de trabajo intelectual multidisciplinario le siguió, desde 1972, la actividad investigadora del INIDE, que aglutinó funcionalmente a científicos y especialistas de disciplinas afines por su relación con los problemas teóricos y prácticos, técnicos y políticos, institucionales y comunitarios de la educación nacional: la pedagogía, la economía, la sociología, la antropología, la psicología, la lingüística, la historia y la administración de la cosa pública.

Este antecedente inmediato de interconexión de facetas del saber, así como la inclusión de la investigación pura y aplicada como parte inseparable de la actividad educativa en sus distintos niveles y modalidades, fueron dos de los principios fundamentales que orientaron durante aquellos años el trabajo intelectual y formativo (reentrenamiento de los docentes en ejercicio) del INIDE en el conocimiento objetivo, claro y contrastado de las distintas facetas, indicadores, problemas, posibilidades y demandas colectivas que configuraban la situación de la educación del país. Asimismo, la producción de conocimientos, técnicas y materiales educativos²¹⁸, como también la irradiación desde este Instituto de valores para el

²¹⁸ La producción de estos materiales con fines educativos –y también administrativos– fue más o menos abundante y variada. En una enumeración de estos podemos mencionar: la revista Educación (publicada desde antes de la fundación del INIDE); los Cuadernos de Información Educacional; documentos y ponencias para debates; informes de investigación y estudios monográficos (descriptivos-explicativos, empíricos-experimentales); guías metodológicas (para matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, enseñanza bilingüe quechua-castellano); cartillas, fichas de trabajo (Educación Inicial, Educación Básica Regular y Educación Básica Laboral), guías del profesor, libros de lectura para niños; resúmenes de libros, folletos y publicaciones nacionales e internacionales sobre temas y problemas educacionales. Los destinatarios principales de estos materiales fueron los maestros en ejercicio, los educandos, los padres de familia, los estudiantes de Formación Magisterial, los responsables de los NEC, las instituciones y analistas interesados en el desarrollo de la educación. Como nunca antes, una parte de esta producción **(continúa)**

cambio social y cultural, vino a llenar un gran vacío existente²¹⁹ en el campo de la enseñanza; un vacío que se expresaba en la falta de investigación y de tecnología educativas basadas en los datos de la realidad peruana y destinadas al progreso de la educación nacional. Tres lustros habían transcurrido desde cuando el Ministro de Educación Jorge Basadre (del segundo Gobierno de Manuel Prado) dispuso el levantamiento del Inventario de la Realidad Educativa, un esfuerzo pionero en América Latina que, aunque como opinó el educador Carlos Salazar Romero, fue “una especie de survey” o de encuesta para una visión de conjunto, pero no fue tan solo el punto de arranque del planeamiento educacional en el país; constituyó también el primer intento significativo de aproximación objetiva y de aprehensión cuantificada de los diversos aspectos comprendidos dentro del sistema escolar del Perú.

Aunque los lineamientos básicos de investigación científica y su aplicación tecnológica se mantuvieron invariables durante el período 1972-1980, sin embargo, en este lapso se pudo advertir la existencia de dos fases o etapas diferenciadas, que fueron casi en paralelo a las dos fases del Gobierno de la Fuerza Armada. La primera de ellas, comprendida entre 1972 y 1976, de fuerte impulso investigador, coincidió con el ritmo transformador del proceso político liderado por el Presidente Velasco, con participación de Generales progresistas en la toma de decisiones, que sirvieron de respaldo a las medidas más avanzadas e innovadoras de la Reforma Educativa; el INIDE, –con este apoyo político y con la orientación filosófica de Salazar Bondy– fue una de estas innovaciones más notables, que beneficiándose de un incremento anual de sus recursos económicos para investigar, consiguió en este cuatrienio la mayor parte de los resultados que su producción llegó a obtener. En cambio, la segunda etapa, comprendida entre 1977 y 1980, fue un período de semiparalización de la actividad investigadora, dados el vacío doctrinario y la indefinición política de la 2ª Fase del Gobierno militar (los institucionalistas-conservadores reemplazaron a los revolucionarios), que en sus comienzos paralizó la Reforma Educativa, –sin cambiar la retórica oficial respecto a esta– para luego dar lugar al inicio del desmontaje de la misma. El INIDE, por supuesto, acusó el cambio del rumbo político e ideológico de *la Revolución*.

¿Por qué, entonces, hay que decir que el INIDE acusó el cambio de rumbo de la Revolución? Porque la Reforma Educativa, desde 1970, y el INIDE, –como centro de ideas, conocimientos y experiencias para democratizar y mejorar cualitativamente la actividad educativa en el país– desde 1972, se ciñeron al enfoque doctrinario y a los

estuvo diseñada para las zonas mineras, las cooperativas agrarias y Sociedades Agrícolas de Interés Social, las áreas de fronteras internacionales y los pueblos jóvenes o núcleos de población urbano-periférica.

²¹⁹ Este vacío se vio acrecentado por la falta de investigación educacional promovida por la Universidad. En esta, como ya hemos visto, solo se dieron –en Programas Académicos de Educación y otras especialidades profesionales– aportes aislados de muy pocos profesores investigadores o algunas tesis de alumnos egresados que aspiraban a obtener un grado académico.

principios contenidos en el Libro Azul o Informe General. Y este Informe fundacional, elaborado en un momento cumbre del concierto de ideas en el Perú y América Latina, salió a la luz bajo la influencia de la célebre Teoría de la Dependencia²²⁰, de tanto atractivo no solamente para los más conspicuos científicos sociales representantes del denominado “pensamiento latinoamericano”, sino también para escritores, educadores y políticos identificados con una formulación teórica antiimperialista que ponía énfasis en explicar las relaciones entre los países centrales (desarrollados) y países periféricos(subdesarrollados) como relaciones desiguales de dominación y subordinación de los segundos a los primeros. Todo este bagaje intelectual fue completamente abandonado –dígase mejor que fue proscrito—a partir de 1977, cuando un Ministro conservador, Eléspuru Revoredo, entró decidido a “racionalizar la política educacional” del Gobierno, aunque el impulso renovador de la Reforma Educativa tuviera que sufrir merma o menoscabo.

Digamos, pues, que la mayor parte de la tarea investigadora y educativa (formación de entrenadores, capacitación y actualización de docentes en ejercicio, producción de medios didácticos, reconversión del sistema de enseñanza antiguo al sistema nuevo o reformado) con la que el INIDE contribuyó a encarrilar la reforma de la educación, se dio en un magnífico momento de la historia de la ideas y del desarrollo político de América Latina. Fue el momento de los pensadores y científicos sociales que desde la visión del desarrollo económico-social de la CEPAL pasaron a otras tesis y posiciones, críticas o radicalizadas, influenciadas por el marxismo no leninista. Fue también el momento de la intelectualización de la política, que desde la década anterior se fue gestando al socaire del importante papel investigador, docente y de difusión que cumplió, desde Santiago de Chile, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales(FLACSO), un notable punto de encuentro institucional entre el mundo de lo académico y el mundo de las políticas públicas ideadas para intentar sacar a América Latina de la dominación y el subdesarrollo recurriendo al conocimiento racional y objetivo de sus problemas.

Este clima intelectual e ideológico al irradiar, inexorablemente, su influencia en el Perú, encontró sintonía y cauces de realización en los fluidos de ideas y reflexiones serias²²¹ (muchas veces, politizadas), así como en el acervo

²²⁰ La Teoría de la Dependencia es una formulación que constituyó un modelo de interpretar la realidad económica, social y política desde una perspectiva marxista, o mejor, como una versión neo marxista surgida en América Latina. Para Baltazar Caravedo, investigador del IEP, en esta Teoría la lucha de clases es dejada de lado o puesta en un plano secundario. Lo principal es explicar cómo el subdesarrollo no es otra cosa que la dominación (económica, política y cultural) del imperialismo sobre los países periféricos y pobres. Sabiendo que este es apretadamente su contenido básico, anotaremos que entre 1969 y 1973 apareció en el Perú una corriente pedagógica progresista conocida como Educación Popular. Surgida dentro del movimiento de luchas populares de aquellos años, –y atenta, entre otros, al mensaje pedagógico de Freinet– adoptó como marco teórico el de la Dependencia. Y aunque sus postulados y propuestas no se convirtieron en políticas de Estado, su presencia activa y reivindicativa gravitó en el ambiente que rodeó el nacimiento de la Reforma Educativa.

²²¹ Las ideas y reflexiones del mayor nivel teórico se expresaron en artículos, ensayos y debates publicados en la rica variedad de revistas aparecidas en los años 70: *Apuntes* (Universidad de Pacífico), **(continúa)**

epistemológico cristalizado en la labor de publicación y difusión a cargo de entidades privadas dedicadas al estudio e investigación social, –incluyendo temas educacionales– como el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO, que en uno de sus libros de 1973 realizó un análisis crítico del contenido ideológico de los textos escolares de enseñanza primaria), el Instituto Lingüístico de Verano (ILV–cuestionado por realizar presuntas actividades de espionaje para los EE.UU) o más tarde, con una variante de matiz, el Centro de Investigación y Promoción Educativa (CIPE). En el espacio central de esta inédita explosión intelectual, muy ideologizada y activada por minorías académicas, puede ser ubicada la fecunda actividad del INIDE. El trabajo solvente de sus científicos, profesores-especialistas, tecnólogos sociales y expertos educacionales demostró el gran valor para el proceso de cambio y aplicación de la Reforma de este organismo público, verdadero catalizador, nacido del optimismo pedagógico de dos personalidades de la educación peruana del siglo XX y maestros de la Universidad de San Marcos: Mauricio San Martín (fue rector), del mundo de la ciencia, y Augusto Salazar Bondy, autoridad en el campo de la filosofía.

Desde una visión general de la actividad creadora del INIDE a favor de la educación nacional durante los 70, su existencia fue uno de los aciertos de la Reforma Educativa. El conocimiento básico y la producción de tecnología que fue capaz de crear, generó en el país la certeza de que la investigación científica y tecnológica en el campo educacional, si tenía que contribuir al desarrollo del país, debía ser una tarea orgánica –y no aislada ni esporádica– dentro del sistema de educación. El conjunto de su rendimiento (más de 100 productos y subproductos), la orientación científica de sus producciones, los fundamentos teóricos y la aplicación técnica de estas demostraron que la institución tenía cuadros profesionales de alto nivel; y que sus aportaciones no se inspiraban en experiencias, sistemas y valores de los países desarrollados, ni se basaban en entelequias o en elaboradas especulaciones, sino en el estudio, verificación y comprensión racional de la realidad del Perú y su recorrido histórico. El INIDE, entre 1973 y 1976, dio lo más alto de su producción. En ese período promovió trabajos en los que primaba la orientación sociológica, y sus investigaciones estaban relacionadas con la doctrina y fines de la Reforma, así como con la necesidad de adaptar los contenidos de la enseñanza al sistema reformado. En tanto que de 1977 a 1980 las investigaciones disminuyeron y su tendencia “despolitizada”, orientada más a la aplicación y mejora de la estructura curricular, se distanció de los fines esenciales de la Reforma Educativa, ya que con la llegada del Ministro Eléspuru se había iniciado el desmontaje de la misma.

Educación (INIDE), *Cuadernos* (CONUP), *Participación* (SINAMOS), *Quehacer* (DESCO) y *Textual* (Instituto Nacional de Cultura).

4.6 EL PROBLEMA MAGISTERIAL Y EL CONFLICTO ENTRE EL GOBIERNO MILITAR Y EL SINDICATO MAYORITARIO DE LOS DOCENTES

I

Desde la primera década del siglo XX, los maestros en el Perú, conscientes de su rol importante en la sociedad y de la desatención que sufrían del Estado, se decidieron a luchar por el reconocimiento de su función y por las compensaciones que, en justicia, esta se merece. Con el cambio de siglo, del XIX al XX, el Estado pasó a reemplazar a las Municipalidades y a la Iglesia en la prestación del servicio educativo para las clases populares, pero sin retribuir con decoro ni estimular el progreso cultural y científico de los maestros de la primera enseñanza, que eran la mayoría.

«El Estado condena a sus maestros a una perenne estrechez económica —afirma José Carlos Mariátegui, autorizado observador y protagonista de esa época— Les niega casi completamente todo medio de elevación económica o cultural y les cierra toda perspectiva de acceso a una categoría superior. De un lado, carecen los maestros de posibilidades de bienestar económico; de otro lado, carecen de posibilidades de progreso científico. Su sino puede confinarlos en un pueblecito primitivo donde vegetarán oscuramente sin libros, ni revistas, segregados del movimiento cultural, desprovistos de elementos de estudio.»²²².

Esta penosa realidad situó a los maestros cerca del movimiento del proletariado de comienzos del XX, un movimiento que experimentó notables avances en organización y conciencia político-social en el contexto de las movilizaciones y huelgas que condujeron a la conquista de las 8 horas de trabajo. Lo más seguro es que desde su vida empobrecida y su trabajo mal remunerado, los preceptores conocieran y percibieran con verdadero interés el sentido reivindicativo de las luchas obreras. «Sin embargo, no participaron en ellas; lo que no permite afirmar que este proceso de lucha de clases no les haya impactado de alguna manera»²²³. Porque por su dignidad moral e intelectual no podía dejar de impactarles. Un impacto que los llevó a entender que sus demandas debían estar sometidas a un orden de prioridades. Primero debían estar sus reivindicaciones profesionales y luego, sus reivindicaciones económicas. Es decir que para luchar por mejorar su situación económica, antes debían luchar por conseguir que se les reconociera un status y un valor social por el prestigio de su profesión y la dignidad de la misión que cumplían en la comunidad. Para la consecución de este primer objetivo, en 1907 fue creada la Liga Nacional de Primera Enseñanza, y en los años inmediatos posteriores, otras formaciones asociativas docentes²²⁴, que están en el inicio de la organización

²²² Mariátegui, J.C., *Temas de Educación*, empresa editora Amauta, 1ª edición, Lima, 1970, p.48

²²³ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:87)

²²⁴ En esta misma línea corporativista y mutualista surgieron otras asociaciones: en 1912, la Federación Nacional de Preceptores; en 1914, la Asociación Nacional de Normalistas; en 1924, la Asociación de Maestros de 2ª Enseñanza.

profesional y del movimiento sindical de los educadores peruanos.

Que estos organismos asociativos tuvieron un gran significado para el gremialismo y el sindicalismo magisterial, no cabe duda. Ellos cumplieron un papel importante en un momento embrionario del movimiento magisterial, porque expresan la búsqueda, por parte del profesorado peruano, de un espacio propio que lo diferenciara de otros grupos profesionales y colectivos de asalariados. Y si hubiese que ahondar en la valoración de este período temprano, se diría que «significó, para numerosos maestros, una etapa de aprendizaje gremial y democrático: únicos elementos capaces de hacer que, en los años siguientes²²⁵, el maestro transformara su sensibilidad frente a su propia situación de postergado y frente a las masas populares, en un estado de conciencia[...]»²²⁶ que lo llevó a ubicarse más allá de lo puramente escolar para interesarse y comprometerse con los problemas más serios del país, esto es, con los de las clases desfavorecidas.

Desde comienzos de los años 40, la lucha por los derechos profesionales y económicos del magisterio adquirió un perfil más definido y progresivo. El impulso vino dado por la politización de las organizaciones magisteriales, tanto de Primaria como de Secundaria, convertidas en objetos de las disputas mantenidas en esos años entre el Partido Aprista y el Partido Comunista por alcanzar la hegemonía dentro de los trabajadores asalariados organizados, pero, especialmente, entre quienes tenían más conciencia por prestar sus servicios en el campo de la transmisión de la cultura y los conocimientos, como los maestros. Y aunque las disputas entre ambos bandos partidistas muchas veces se extraviaron por ciertos vericuetos de la política nacional buscando posiciones de acomodo, connivencia o de oposición dentro de un sistema de poder bajo control de una oligarquía pre-moderna, lo cierto es que la causa reivindicativa del movimiento magisterial se vio reforzada por la promulgación de la Ley Orgánica de Educación N° 9359, en abril de 1941. En esta Ley, aparte de disposiciones para garantizar la formación científica de los maestros y su perfeccionamiento técnico-pedagógico y cultural, se incluyeron 20 artículos (del 329° al 348°) sobre Los Derechos y Goces del Personal de Educación. Al referirse a este último, la Ley se circunscribía a los docentes-enseñantes o encargados de la instrucción: los preceptores (en Primaria) y los profesores (en Secundaria).

²²⁵ Después de una primera etapa en la que los preceptores se organizaron para pedir el reconocimiento de la docencia como un ejercicio profesional que debía estar amparado por el ordenamiento legal del país, se abrió paso el gremialismo y luego el movimiento sindical de los educadores, que fue impulsado por los movimientos políticos de masas surgidos a finales de los años 20: el aprismo y el socialismo. Y cuando se pusieron en marcha los más incipientes intentos del sindicalismo magisterial, ya la Constitución Política (de 1933) había incorporado en su artículo 81° que «El profesorado es carrera pública y da derecho a los goces que fija la ley». Como en otros países del entorno (México, Argentina, Brasil, Chile), el Estado, al asumir la dirección técnica y la responsabilidad política de los servicios educativos, se obligaba a dar cobertura legal a ciertas demandas y reivindicaciones de los profesionales docentes.

²²⁶ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:92)

Que para defender sus demandas económicas y profesionales, así como su derecho a la sindicación, los docentes tuvieron que recurrir a la medida extrema de la huelga, es algo que está ahí, en la historia de la educación peruana del siglo XX. Claro que esta medida contundente la adoptaron los profesores de Primaria y Secundaria de todo el país, por primera vez, en 1960 y luego en 1961. Y la adoptaron con todos los riesgos, en vista de que la Constitución entonces vigente no reconocía este derecho y un Decreto Supremo, de noviembre de 1945, se lo prohibía expresamente a los trabajadores asalariados del Estado. Así, sin un marco legal que las amparase, las primeras huelgas de la historia del magisterio nacional tuvieron la particularidad de desafiar el poder decisorio de su empleador, el Estado, que normalmente reprimía el ejercicio de este derecho –incorporado a la doctrina y Convenios de la OIT, desde los años 50– y declaraba “ilegales” las huelgas incómodas para los gobiernos de turno. Esas primeras huelgas de los maestros, dirigidas y coordinadas por la más representativa organización magisterial de los años 60, la Federación Nacional de Educadores del Perú (FENEP- controlada por el Partido Aprista y en un segundo momento por los Partidos Acción Popular/Democracia Cristiana y el Partido Comunista), tuvieron como objetivos principales conseguir el aumento de los salarios y la aprobación de un Estatuto Magisterial que atendiera reiteradas demandas profesionales y sociales del gremio.

En este nuevo período del movimiento magisterial, después de 20 años de vigencia de la Ley Orgánica de Educación Pública 9359, el gremio, con la unificación de sus distintos integrantes (profesores de Primaria, Secundaria Común, Secundaria Técnica, Educación Física), llevó a cabo varias medidas de presión y de lucha en defensa de sus intereses: paros, dos huelgas nacionales, aportación de iniciativas y proyectos a comisiones parlamentarias, Congresos sindicales ²²⁷ y un Congreso Pedagógico nacional. Todos estos pasos hacia adelante fueron dando resultados parciales o escasos que no colmaban las expectativas de este gremio. Pero en noviembre de 1964, durante el Gobierno civil de Fernando Belaúnde, se dictó la que, hasta ese entonces, era la medida más importante de política magisterial: la promulgación de la Ley Nº 15215, del Estatuto y Escalafón Magisterial. Según la opinión autorizada de los investigadores y especialistas del Centro de Investigación y Promoción Educativa (CIPE), esta Ley «constituye una de las conquistas más trascendentes reclamadas por las generaciones de maestros desde 1907 y por cuya dación lucharon con persistencia sus Organizaciones Profesionales durante 20 años [...] Constituye el instrumento jurídico básico que cautela y garantiza la formación inicial y continua y el ejercicio de la profesión magisterial rodeándole de las

²²⁷ A comienzos de 1964 se realizó el IV Congreso Nacional de los Maestros Primarios. Según Cristóbal Bustos Chávez, dirigente de ese sector del magisterio, uno de los Acuerdos principales adoptados es el siguiente: «Tomar como bandera de lucha fundamental, la dación del Estatuto y Escalafón del Magisterio Peruano[...]». Y entre las Recomendaciones del mismo evento magisterial, Bustos menciona: «Ningún maestro será separado de su cargo por razones e influencias políticas», porque a los docentes había que considerarlos como ciudadanos de pleno derecho, a los que la Constitución vigente amparaba. En Bustos Chavez, C., (1969:371,374).

condiciones que contribuyen a hacer del magisterio una profesión estable, una verdadera carrera en la que las promociones y ascensos se efectúan en base exclusiva a los méritos, y que goce del prestigio social y seguridad económica»²²⁸.

Lamentablemente, la Ley 15215 resultó siendo un fiasco para los profesores de Primaria, Secundaria y Formación Magisterial. Después de dos años de aplicación de esta Ley, el Gobierno de Belaúnde impuso desde 1967 una política de reducción del gasto público, decretando dentro de ella la congelación de los salarios de los trabajadores al servicio del Estado, con excepción de los oficiales de la Fuerza Armada. O sea que se creó una situación de agravio comparativo, a la cual no se le puso atajo en ninguna de las dos Fases de *la Revolución*. Particularmente, el Gobierno de Velasco, a pocos meses de comenzar, a través de sus Ministros de Educación y de Economía y Finanzas anunció que los sueldos de los profesores y empleados administrativos de la educación seguirían congelados, que se recortaban los presupuestos de las universidades públicas y que se restringía –a través del Decreto Supremo Nº 006, del que ya nos hemos ocupado– la gratuidad total de la que habían venido disfrutando los alumnos de Educación Secundaria. Fueron estas unas medidas drásticas y anti populares que conmocionaron y agitaron a amplios sectores de la comunidad educativa nacional, provocando reacciones contundentes de los afectados (recuérdense los hechos de Ayacucho y Huanta) y la apertura de una ruta ascendente dentro de un movimiento popular en favor del bienestar y de la organización autónoma de las clases desfavorecidas, que el Gobierno en todo momento quiso atajar recurriendo a la represión.

II

Desde luego, la atención a las demandas del gremio docente «fue uno de los puntos más endebles del proyecto educativo de 1972. No se diseñó una política magisterial adecuada para asegurar el concurso de los maestros en la realización de los planes educativos»²²⁹. Las restricciones salariales, pese a los reiterados e insuficientes incrementos remunerativos anunciados por el Gobierno militar, fueron uno de los principales motivos que mantuvo vivo el enfrentamiento entre los gobernantes y la dirigencia magisterial durante la década. «Fue una lucha permanente –según uno de los ministros de Velasco–. Realmente, lo que ganaban era muy poco. Por eso, la mayoría de los maestros tenía que realizar trabajos complementarios en otras partes, fuera de la escuela»²³⁰.

De ahí que cuando apareció en escena la Comisión de Reforma Educativa con Barrantes Revoredo, Salazar Bondy y otros maestros de prestigio que la integraban, se dio un momento esperanzador para que, por fin, se le hiciera justicia al magisterio y el Gobierno actuara con suficiente sensibilidad ante sus demandas. De acuerdo

²²⁸ Cardó Franco, A. y otro, (1980:23)

²²⁹ Tovar, T., (1988:36)

²³⁰ Dellepiani Ocampo, J., entrevista cit., 26/06/1982

con la versión de uno de los integrantes de la Comisión, Carlos Malpica, fue la lucidez de Delgado Olivera (asesor principal del Presidente de la República) la que varias veces insistió sobre el General Velasco para que comprendiera que el conflicto con el magisterio sería un serio obstáculo para la Reforma Educativa, si no se le daba una solución política, es decir, a través del diálogo y el acercamiento entre las partes. No obstante, y pese al respeto personal que sentía Velasco por el rol del maestro en la sociedad y al entusiasmo que el Presidente mostraba ante CRE por la originalidad y el rumbo de la reforma de la educación, frente al movimiento sindical de los docentes el equipo gobernante mantuvo invariable la defensa a ultranza del principio de autoridad. «Los dirigentes militares del proceso político no toleraban que los trabajadores discutieran y exigiesen el cumplimiento de sus derechos»²³¹.

El comienzo de la década de los 70, coincidiendo con la etapa de preparación de la Reforma Educativa, había sido el momento político adecuado para llamar a los maestros organizados a participar en el diseño doctrinario, técnico y social de un proyecto de cambio estructural como la reforma de la educación. Cuando se publicó el Libro Azul, «Los educadores, especialmente los sindicalizados, lo aceptaron de muy buen gusto»²³². Como en la política sanitaria, en la que los médicos son los más llamados a participar, y en la política de defensa son los militares los más indicados para intervenir, así también en el diseño y aplicación de la política educacional –de un gobierno que decía alentar la participación– no debían haber faltado los maestros si consideramos que una gran cantidad de ellos, por su experiencia de vida y de trabajo, tenía el conocimiento directo de “el Perú profundo”, de la deprimida realidad social del país²³³ y de lo que Oscar Lewis denominó “la cultura de la pobreza”, un condicionante fuerte de la enseñanza en la mayor parte del país.

Si la Reforma Educativa debía impulsar la creación de un nuevo orden social, era necesario que los maestros actuaran dentro de ella como sus principales artífices y agentes. Era, además, necesario que ellos hubieran estado implicados y comprometidos en la reinención de los principios y procedimientos pedagógicos y sociales de la nueva práctica magisterial. La filosofía de la Reforma hacía imprescindible una nueva manera de entender y ejercitar la actividad de educar, dentro y fuera de la escuela, desde la comprensión profunda y la empatía con los educandos y el conocimiento idóneo de su realidad social y económica. En esto, los docentes, mejor que nadie, tenían algo importante que aportar: el nuevo paradigma de educador. Para la Reforma Educativa, la imagen tradicional del maestro-

²³¹ Ibid.

²³² Castillo Ríos, C., anexo a la carta..., doc.cit, 10/06/1983

²³³ Resulta revelador de esta realidad social lo que nos manifestó en Lima un profesor ya jubilado, que desde comienzos de los 70 trabajó en un centro de Educación Básica Regular en El Agustino, uno de los distritos más pobres de la periferia de limeña: «La mayoría de mis alumnos no venían a aprender, aunque lo intentaban; venían y se dormían, porque en sus hogares no tenían para darles de comer».

enseñante, infalible y autoritario, debía ceder paso a la del maestro educador²³⁴ y maestro-agente del cambio, modelo de demócrata, dialogante con los educandos y la familia, animador de las mejores energías de los grupos sociales, y abierto a las relaciones más imaginativas y transversales con los distintos integrantes de la comunidad.

Sin embargo, el magisterio no fue llamado a participar, ni su organización gremial en crisis, la FENEP, fue tomada en cuenta en la preparación del Informe General ni en el Anteproyecto de Ley. Eso sí, desde que comenzó el reentrenamiento de los docentes (después de la publicación del Libro Azul) para difundir la filosofía de la Reforma, la pretensión del Gobierno fue impartirles adoctrinamiento ideológico-político (sobre este se puso un énfasis exagerado) y ganar su adhesión sin crítica. Pero esta pretensión fue en vano. El colectivo magisterial del país, viendo que otro Gobierno más desatendía sus reivindicaciones profesionales, que la carga del trabajo docente iba en aumento (una ratio de 45 alumnos por profesor) y que sus salarios estaban entre los más modestos que pagaba el Estado, respondió con una huelga en septiembre de 1971. Esta huelga irritó a los gobernantes y fue duramente reprimida con despidos y ceses masivos, encarcelamientos, apertura de juicios con aplicación del Código Penal, y la deportación de cinco de los más destacados dirigentes del movimiento magisterial. El Ministro de Educación, en un intento de justificar ante la prensa estas medidas de corte autoritario, declaró «que la deportación y detención de dirigentes y maestros se debe a que éstos estaban realizando actos de subversión y que habían tomado una actitud de rebeldía contra el Gobierno de la Fuerza Armada»²³⁵.

Desde los episodios de esta huelga, la dirigencia magisterial no solo fue permanentemente reprimida –como fue también la dirigencia estudiantil universitaria– cada vez que reclamó y alzó su voz de protesta por sus demandas desatendidas, sino que su empleador, el Estado, le quitó drásticamente importantes conquistas que el conjunto de los docentes habían conseguido con la Ley del Estatuto y Escalafón Magisterial para la libre realización de sus actividades sindicales y el mejor cumplimiento de las funciones de representación del gremio. Vistos los logros obtenidos mediante esta Ley de 1964,

«las licencias sindicales que se otorgaban en número de 115, después de la huelga de 1971 fueron canceladas; también el descuento de la cuota sindical autorizado por la Ley 15215 fue eliminado por medio de la R.M. –Resolución Ministerial– 0397; y del mismo modo, las subvenciones que se otorgaban para la

²³⁴ Sobre la nueva misión del maestro, Judith Bizot, que fue desde la UNESCO a estudiar la Reforma Educativa peruana en sus primeros años, observaba que los docentes tenían que ser algo más que meros transmisores de conocimientos: «La enseñanza *ex cátedra* ya no es viable; el maestro tiene que descender de la tribuna, trabajar con grupos reducidos [...] animar al estudiante a contar sus propias experiencias, iniciar el diálogo y crear una atmósfera de mutua confianza y libre expresión». En Bizot, J., (1976:41)

²³⁵ Reynoso, O. y otros, (marzo 1979:129)

realización de certámenes a congresos fueron cancelados por R.M. 0411 [...]»²³⁶

Definitivamente, la huelga de 1971 marcó un punto de inflexión en las relaciones entre el Gobierno militar y el magisterio nacional. Comenzó así el conflicto permanente que existió entre ambos y que no cesó durante el resto de la década. Porque, a pesar de las invocaciones, intermediación y llamadas al diálogo desde la sociedad civil, ambas partes se aferraron a posiciones irreconciliables, dando la sensación de no importarles el impacto negativo sobre el rumbo de la Reforma Educativa que, sin duda, iba a tener el no solucionar el problema magisterial en sus diferentes facetas. ¿Qué impulso y recorrido iba a tener una reforma como esta con unos profesores económica y socialmente desatendidos, deficientemente formados y cuyas asociaciones gremiales estuvieron excluidas de la Comisión de la Reforma? Para la política educacional del Gobierno, por supuesto, no era un buen dato la actitud crítica y de oposición a la Reforma Educativa que desde este momento temprano comenzaba a mostrar una parte de los docentes, los más politizados, en proceso de radicalización ideológica siguiendo una línea maoísta. Desde este sector se acusaba a la Reforma, —en fase de preparación— de ser un proyecto encuadrado en los Planes Económicos del Gobierno para servir a los intereses de la burguesía nacional intermediaria y del imperialismo: la formación y el sometimiento ideológico de los trabajadores cualificados, que serían utilizados para la consolidación de un capitalismo dependiente pero remozado. En sintonía con la lucha de los sectores más combativos del proletariado (mineros, pescadores, trabajadores textiles, pobladores pobres de la periferia urbana) y con el muy politizado movimiento estudiantil universitario, el sindicalismo magisterial clasista empezó su recorrido ascendente como movimiento de lucha por los derechos del gremio, pero también como punta de lanza en oposición a la política general del Gobierno de la Fuerza Armada.

III

En un intento de atenuar el creciente sentimiento de frustración de la gran mayoría docente, del que se aprovechaba la dirigencia en vía de radicalización, el Gobierno optó por designar una Comisión ad-hoc para estudiar el problema del magisterio, hacer un diagnóstico del mismo y proponer soluciones. Realmente, en el profesorado y en la sociedad había conciencia de la penosa e injusta situación económica, social y técnico-profesional de los profesionales de la enseñanza; por tanto, era imperativa la necesidad de encontrar una solución integral y sin demora. «Porque un profesor que vive situación tan múltiplemente negativa tendría que no

²³⁶ Ministerio de Educación/INIDE, *El magisterio peruano en la Reforma Educativa. Estudio evaluativo 1972-1980*, Lima, p.107

ser humano para no sentir frustración y para no acumular graves resentimientos»²³⁷. Por eso, el Gobierno dictó el Decreto Supremo Nº 04/71-ED, de /08/09/1971 –en esta fecha el magisterio estaba en huelga nacional–, creando una Comisión de alto nivel integrada por algunos de los miembros de la Comisión de Reforma Educativa que, según este DS, «conocen las necesidades y los problemas del magisterio que tendrá a su cargo la aplicación de la Reforma».

Esta nueva Comisión, encargada de estudiar en forma integral la situación de los docentes, también estuvo presidida por Emilio Barrantes Revoredo, un maestro respetado por la dignidad de su trayectoria e imbuido de entusiasmo y compromiso con sus colegas de todos los niveles, quien se puso a trabajar desde el mismo día de la promulgación del Decreto Supremo. En su testimonio nos ha dejado dicho:

«El 8 de septiembre de 1971 se instaló la Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio²³⁸ presidida por mí e integrada por los miembros del Consejo Directivo de la Comisión de Reforma de la Educación [...] Contribuyeron principalmente el Dr. Walter Peñaloza, filósofo, profesor universitario, y Carlos Malpica Faustor [...]»²³⁹.

Igual que lo que sucedió con la Comisión Estatutaria Nacional (de la Universidad), esta Comisión también recibió el mandato de realizar su trabajo y poner en conocimiento del Gobierno, en un plazo de 120 días, sus resultados. Su Presidente tomó el encargo como una tarea inaplazable que debía realizarse sin demora. Por tal motivo, cumplidos los 4 meses del plazo, los resultados fueron presentados ante el Consejo de Ministros en un Informe amplio, detallado y ajeno al juego de intereses políticos clientelistas, como no se había hecho antes en el país.

¿Qué aspectos de la problemática magisterial resaltaban en el estudio realizado por esta Comisión y reflejado en su Informe final, en enero de 1972? En primer lugar, debemos decir que esta Comisión partió de la constatación de que

«el magisterio en el Perú constituye un grupo profesional abandonado, cuyas metas de formación se han vuelto confusas, cuyo respaldo académico resulta muy endeble, cuya situación económica se ha mantenido a la zaga de las otras profesiones, cuya dependencia de las autoridades del Ministerio es extremadamente penosa, cuyo carácter profesional es cuestionado por algunos y cuyo status profesional resulta ínfimo, justamente como consecuencia de todo lo anterior»²⁴⁰.

²³⁷ Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio, (enero1972:17)

²³⁸ Al disponer que se constituya esta Comisión, el artículo 2º del Decreto Supremo 04-71/ED establecía que la presidía el Doctor Emilio Barrantes Revoredo y la integraban, entre otros, las siguientes personas: Doctor Walter Peñaloza Ramella, Profesor Carlos Malpica Faustor, Doctor Leopoldo Chiappo, Doctor Carlos Delgado Olivera, Sacerdote Ricardo Morales Basadre, Ingeniero Jorge Bravo Bresani, Ingeniero Víctor la Torre Aguilar, Ingeniero Antonio Bacigalupo, Doctor Andrés Cardó Franco; todos ellos eran miembros relevantes de la Comisión de Reforma Educativa, tenían una actitud receptiva ante el clamor del magisterio y estaban convencidos de que para que la Reforma saliese adelante, era indispensable la participación y el compromiso de quienes cumplían profesionalmente en la sociedad una función educadora.

²³⁹ Barrantes, E., anexo a la carta..., doc. cit, 24/05/1983

²⁴⁰ Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio, (enero 1972:16)

Tanto el Estado como la sociedad siempre se habían desentendido de los problemas y luchas de estos profesionales, que por la precariedad de sus condiciones de formación y de trabajo iban cada vez más en descenso, de la clase media baja a la proletarización. Y para evitar que desde esta descendiera a la pauperización total y a la marginación, el magisterio necesitaba defender sin concesiones el derecho a la sindicación que había conseguido a través de la Ley 15215; un derecho que ponía en sus manos un instrumento de lucha social –el activismo sindical–, mereciendo esta conquista del magisterio la aprobación y el respaldo explícitos, en enero de 1972, por parte de las personalidades de esta Comisión ad-hoc creada por el Gobierno de Velasco Alvarado y presidida por Barrantes Revoredo.

Conjuntamente con el reconocimiento del derecho de los maestros a crear sus propios organismos sindicales, el estudio integral y serio que por primera vez encargó el Estado, en este caso a una Comisión de personas muy cualificadas no pertenecientes (casi en su totalidad) a la burocracia del Ministerio de Educación, penetró también en el diagnóstico sectorizado y en la formulación de propuestas de solución –de aspectos medulares del problema– que sirvieran de base para una nueva normativa legal-administrativa y una política magisterial socialmente sensible, conocedora de las restricciones económicas de un país subdesarrollado, pero inequívocamente acorde con los postulados humanistas y los objetivos centrales de *la Revolución*.

De acuerdo con el Informe de esta Comisión, las áreas o sectores considerados como los de mayor importancia fueron: escalafón, remuneraciones, régimen de jubilación, cesantía y montepío, nivelación de pensiones, vivienda magisterial, Colegio Profesional de Profesores, seguridad social, ayuda mutua y sistema de cooperativas magisteriales, construcción de sedes y centros recreacionales, procedimientos para la administración de personal docente, formación y promoción profesional, reentrenamiento y desarrollo cultural del profesorado (en gran número, los maestros no eran personas cultivadas, carecían de la instrucción más indispensable). Como se ve, la Comisión dio muestras de una identificación total con las necesidades y anhelos del magisterio peruano²⁴¹, con el convencimiento de que este «tiene a su cargo una de las tareas de mayor trascendencia, que podría resumirse en el mantenimiento o la modificación de un determinado orden social [...]»²⁴². Y los conductores castrenses de *la Revolución* declaraban con insistencia estar decididos a apoyar todo aquello que contribuyera al advenimiento de una nueva sociedad y un nuevo hombre.

²⁴¹ La Comisión se posicionó favorablemente ante el movimiento sindical magisterial, considerándolo un elemento positivo y coadyuvante en la construcción del nuevo Perú: «[...] la Comisión considera que en la realización de los objetivos de la revolución peruana, el sindicalismo magisterial puede seguir actuando como una fuerza social que coadyuve a la instauración de una nueva sociedad [...]»

²⁴² Ibid.

No obstante, si nos atenemos a los hechos, el trabajo de estudio, diagnóstico y propuestas de soluciones de esta Comisión, una vez presentado el Informe, no tuvo eco suficiente entre los gobernantes, ni gozó de la acogida que de estos se esperaba. Por supuesto que el Gobierno no llegó hasta el extremo de darle carpetazo y archivar definitivamente el Informe, como sí lo hizo con el proyecto de Estatuto Universitario elaborado por la Comisión Estatutaria Nacional (CEN); pero con repetidas maniobras de dilación se optó por desdeñar a un colectivo, esta vez a 108.958 enseñantes (dato de 1972), un colectivo profesional numeroso y necesario para la implementación, desarrollo y cumplimiento de la Reforma Educativa. Refiriéndose al conjunto de la política educacional del Gobierno, el ya mencionado Ministro en esa época, Jorge Dellepiani, afirmó: «Creo que los pasos más equivocados que dio el gobierno fueron ante el magisterio y la Universidad»²⁴³.

IV

Se puede, pues, considerar que desde un primer momento faltó voluntad política de darle efecto a las propuestas de solución y recomendaciones que contenía el Informe de esta Comisión especial. Sobre la mesa el Gobierno puso tan solo una promesa de Ley del Magisterio, sin anunciar plazos, ni llamar a los directamente interesados a participar en la elaboración de esta norma. Más bien, el magisterio, ante sus exigencias, protestas y movilizaciones, se vio cada vez más sometido a unas condiciones de dureza represiva e inseguridad laboral. Los profesores y trabajadores no docentes de la educación estaban inmersos en un proceso de autoafirmación de la clase trabajadora alentado por el discurso y las potencialidades del reformismo del proceso político que estaba en marcha; pero ninguna mejora significativa llegaba a ellos. De esta desatención y desamparo se aprovecharon los círculos de la dirigencia magisterial, herederos de la politización existente en el gremio, para optar por la vía de la radicalización (de la hegemonía aprista y después de la influencia del Partido Comunista, se pasó en los años 70 al dominio de la extrema izquierda, maoísta) y el enfrentamiento abierto contra la política general del Gobierno de la Fuerza Armada y, por tanto, contra una de sus medidas: la Reforma Educativa en su conjunto. Este desencuentro entre ambas partes vino a añadirse a la concatenación de obstáculos con los que chocó la Reforma.

Después de un período rápido de transición y reacomodo orgánico posterior a la huelga de septiembre de 1971, en el cual se dejó atrás a la FENEP y al coyuntural Comité Magisterial de Unificación y Lucha (COMUL) –un frente amplio de maestros creado con anterioridad a esta huelga–, en el denominado Congreso Nacional de Unificación Magisterial celebrado en Cusco, en julio de 1972, se adoptó como

²⁴³ Dellepiani Ocampo, J., entrevista cit., 26/06/1982

acuerdo principal la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP), una nueva manera de plantear la estrategia y práctica del sindicalismo como instrumento social y político al servicio del movimiento de lucha popular y como parte del frente de lucha anti imperialista. El punto IV. 8 del Programa y Plan de Lucha lo expresaba claramente: se acordó luchar «Contra toda forma de penetración y agresión cultural y educacional del imperialismo»²⁴⁴. Nació así, en el seno del magisterio peruano, un nuevo actor político: el sindicato de clase; el lema de la pancarta que dio cobijo a este Congreso no dejaba lugar al equívoco: *“Por una línea sindical clasista”*. Además, por decisión tomada en este mismo evento magisterial –celebrado en fechas que coincidían con las del debate sobre el proyecto de Estatuto de la Universidad–, se produjo la unificación orgánica de los profesores de Primaria, Secundaria, Educación Técnica y Educación Física, así como también la incorporación de los trabajadores no docentes, un colectivo que reforzó la unidad y el espíritu de la lucha. De ese modo, al Gobierno se le abrió otro frente de oposición, activo durante el resto de la década y firme en su hostilidad a la Reforma Educativa, como a su vez lo fue, desde el lado opuesto (desde la derecha conservadora), el conjunto federado de los colegios privados de la élite social.

La creación del SUTEP se dio en un momento crucial para la reforma de la educación. Mientras, por un lado, se daba la necesidad de implantar sin tropiezos y explicarle a la comunidad de base la significación democrática de los Núcleos Educativos Comunes (NEC) como células básicas del nuevo modelo, participativo, de organización educacional; en cambio, por otro lado, la derecha conservadora acosaba y atacaba duramente a través de sus medios de comunicación más afines y de los poderes fácticos operantes en la educación privada, alarmando y exagerando hasta la deformación las intenciones y objetivos de la Reforma Educativa. Sin embargo, nada de esto sensibilizó a la dirigencia del SUTEP, que había nacido con la voluntad de liderar las reivindicaciones socio-económicas y técnico-profesionales del magisterio, a la vez que para luchar por un horizonte mayor: por el advenimiento de la revolución social. Desde sus momentos iniciales, la dirigencia de este Sindicato perteneciente al pequeño Partido Patria Roja fue explícita en su condena y oposición a la Reforma Educativa²⁴⁵. La consideraba una medida no revolucionaria, diseñada en un país semi feudal y semi colonial con un Gobierno dictatorial que, para la

²⁴⁴ Reynoso, O. y otros, (marzo 1979:152)

²⁴⁵ Aparte de Patria Roja, el otro bloque importante en el Congreso de fundación del SUTEP lo conformaban los grupos de Bandera Roja y Sendero Luminoso. Este bloque también de ultraizquierda, desde una visión dogmática y refractaria a las urgencias del problema magisterial, se decantó hacia el boicot de la Ley General de Educación 19326, y lo expresó desde poco antes de este Congreso, en el Primer Seminario de Reforma Educativa Peruana realizado en la Universidad Nacional de Ayacucho. Tipificando al Gobierno como fascista y a sus políticas como esfuerzos corporativistas, defendió el boicot activo, porque esta Ley, según las conclusiones del Seminario, «constituye la tercera disposición fundamental del régimen –después de las leyes de Reforma Agraria y Reforma de la Empresa– que cierra el ciclo de las bases del sistema corporativista para la construcción del capitalismo burocrático en el país, propiciado por el imperialismo; de ahí que no es una ley revolucionaria, es una ley que trata de garantizar y desarrollar las posiciones económicas y políticas de la burguesía intermediaria, el imperialismo y los terratenientes [...]» En Reynoso, O. y otros, (marzo 1979:145)

viabilidad y aplicación de su política económica, requería el sometimiento ideológico y político de los trabajadores asalariados, porque así se lo imponían los intereses dominantes de la burguesía nacional intermediaria y del imperialismo norteamericano.

El flamante Sindicato, sintiendo el respaldo creciente de las bases magisteriales, se atrevió a más; a plantearle su más abierto desafío a su empleador: «El SUTEP se basa en el principio de lucha irreconciliable entre los trabajadores y la patronal» (en este caso, entre el Sindicato y el Estado), decía el artículo 5º del Estatuto del Sindicato. Y para no dejar duda sobre su irreductible posición marxista, en el artículo 3º del mismo Estatuto declaraba: «El Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación del Perú se basa en el principio universal de la lucha de clases», que se constituyó en el sustento ideológico de la nueva organización sindical. Esto significó todo un hecho inédito en la historia de la educación peruana y, en particular, en los anales de la lucha magisterial; pero, igualmente, fue toda una provocación para un Gobierno decidido siempre a resolver los conflictos de intereses y las contradicciones sociales por las vías de la conciliación de clases, de la imposición autoritaria o, como tantas veces, de la represión. Con un Estatuto como este y la praxis sindical y política a que dio lugar, el SUTEP se ganó –desde el comienzo– el más absoluto e invariable rechazo del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada, que durante el resto de la década se negó intransigentemente a conceder reconocimiento legal a este Sindicato magisterial. Por su filiación de extrema izquierda y su belicosidad contra el sistema, desde el Gobierno y los medios de prensa de ámbito nacional se le consideró como un grupo con potencialidad subversiva.

V

Si con la promulgación del Decreto-Ley Nº 19332 para la puesta en marcha del Sistema de Cooperativas de Servicios del Magisterio (recomendación de la segunda Comisión que presidió Barrantes Revoredo) se creyó que iba a ser posible neutralizar la confrontación del Sindicato con el Gobierno de la Fuerza Armada, se estaba en el error. Las Cooperativas fueron creadas en 1972 con el propósito de darles a los maestros un paquete de servicios y bienes de consumo que nunca antes habían tenido: acceso a la vivienda y productos de alimentación, seguro médico y medicamentos, asistencia económica por fallecimiento y sepelio, adquisición de electrodomésticos y otros artículos de bazares, actividades lúdicas y recreativas, centros sociales de esparcimiento, turismo, etc. Pero esta conquista no sirvió para desviar el plan de lucha del Sindicato, ni para atenuar el conflicto. El SUTEP, más bien, cobró más impulso cuando la mayoría magisterial, en votación democrática, lo eligió para gestionar la nueva estructura de Cooperativas, desde la cuales, porque administraban dinero y poder, adquirió fuerza en el ámbito educacional. Así lo

reconoció la Comisión oficial que evaluó la realidad del magisterio entre 1972 y 1980: «La intervención del SUTEP en la dirección de las cooperativas magisteriales representó la ratificación del apoyo de sus bases, aumentando su prestigio como organismo representativo del magisterio»²⁴⁶.

A la creciente influencia e implantación del SUTEP, –en un momento marcado por la urgencia de intereses magisteriales inmediatos: aumento salarial, estabilidad laboral, reposición de los despedidos, cese de los procedimientos disciplinarios administrativos y judiciales– desde el oficialismo se le respondió no solamente con la política represiva coordinada por los Ministerios de Educación e Interior con el Poder Judicial. También se le aplicaron procedimientos tácticos ideados en los gabinetes del SINAMOS para contrarrestar el avance y consolidación sutepistas: obstrucción y fiscalización atosigante de la gestión en las Cooperativas, injerencia oficialista en la composición y deliberaciones de los Consejos Educativos Comunes de los NEC, y patrocinio o condescendencia con otras organizaciones sindicales, de dimensión menor y escasa gravitación, que en 1973-74-75 declaraban su apoyo oportunista a *la Revolución* y su pleno respaldo a la Reforma Educativa. Es verdad que en la contienda dialéctica el SUTEP ofrecía una acusada flaqueza por el discurso dogmático y simplista de sus dirigentes –que no iban más allá de los esquemas y consignas de los manuales ideológicos partidistas–; pero también su enorme carencia y deuda con la sociedad y los educando residía en su falta de capacidad para hacer propuestas de fondo destinadas a elevar el nivel de la formación y el trabajo profesional de los maestros, quienes en su inmensa mayoría estaban alejados del avance del pensamiento mundial, de las técnicas didácticas más actualizadas y de las fuentes principales de la creación del conocimiento. Por eso, la Comisión oficial de evaluación sostuvo: «El SUTEP ha sido incapaz, por otra parte, de desarrollar plataformas pedagógicas concretas»²⁴⁷. Por su oposición permanente a la política general del Gobierno de la Fuerza Armada y su rechazo a la totalidad de la Reforma Educativa, no se tomó el esfuerzo analítico de examinar objetivamente las bases teóricas absolutamente nuevas y las innovaciones estructurales aportadas por el Informe General, la Ley General de Educación y por los contenidos y valores renovados de las estructuras curriculares de la educación reformada.

A pesar de ser la organización sindical con mayor respaldo magisterial, en su actividad reivindicativa y en su trabajo teórico no estaban incorporados los datos sobre aquello que más inquietaba y preocupaba a los profesores en su labor ordinaria en las aulas y en la comunidad. La dirigencia sutepista no llegó más allá de generalizaciones y divagaciones verbalizadas con lenguaje vehemente sobre la educación, la superestructura ideológica, la sociedad de clases, la dominación

²⁴⁶ Ministerio de Educación/INIDE, *El magisterio peruano en la Reforma Educativa. Estudio evaluativo 1972-1980*, doc.cit, p.110

²⁴⁷ Ibid.

imperialista, el corporativismo, capitalismo y socialismo; incluidas, obviamente, encendidas tributaciones de admiración a la Revolución Cultural de la República China. Pero la posición implícita en este discurso híperideologizado les resultaba “lejana e irreal” a las bases del Sindicato, porque «en ella no se recogen las preocupaciones cotidianas del maestro sobre pedagogía, sobre educación»²⁴⁸, preocupaciones completamente coincidentes con la orientación actualizada que los docentes necesitaban recibir en el espacio-tiempo en el que estaban viviendo y cumpliendo la función social de educar. Desde luego, para el común de los maestros no podía ser esclarecedor ni mínimamente suficiente el simplismo de la consigna repetida con insistencia por el Partido Patria Roja: *“Por una educación nacional, científica, democrática y popular”*. Un lema como este, llevado en 1972 por la izquierda radical al escenario de la Comisión del Estatuto Universitario, que fue, igualmente, la consigna repetida con énfasis en el Primer Congreso Pedagógico Nacional del SUTEP, dos años después de su fundación.

De este Congreso, por tratarse de un evento pedagógico, el magisterio esperaba resultados interesantes. Siendo indiscutiblemente justo que en estos y demás encuentros institucionales las organizaciones docentes acordasen medidas de lucha por conseguir condiciones de trabajo idóneas (remuneración digna, estabilidad laboral, reparto razonable de la carga docente, derechos civiles y políticos, etc.), sin embargo, este Primer Congreso “especializado” del Sindicato magisterial más fuerte ¿qué aportó al mejor ejercicio profesional y a la inquietud de tantos profesores, afiliados o no al SUTEP, y demás interesados en el debate pedagógico nacional? Si el reentrenamiento docente que impartía el Ministerio de Educación desde 1970 enfocaba con énfasis el aspecto ideológico-político de la Reforma Educativa, ¿qué contribución pudo recibir de este Congreso el grueso del profesorado con interés de acceder o ahondar en la discusión sobre los novedosos planteamientos filosóficos, técnicos, sociales y de organización del proyecto de la Reforma Educativa? Como en las contiendas ideológicas de las 4 posiciones (Patria Roja, Bandera Roja, Sendero Luminoso y Vanguardia Revolucionaria) que se hicieron notar en el Congreso, no se puso el foco de la atención en la realidad concreta del maestro de aula, en su práctica pedagógica diaria y en las muy adversas limitaciones y carencias que la condicionaban, se podría decir que esta reunión no aportó nada. Es más, en ella se puso de manifiesto «el poco o ningún interés que ha tenido el SUTEP como gremio para desarrollar una alternativa pedagógica, una práctica educativa distinta»²⁴⁹ de la que establecían las directivas oficiales del Ministerio.

De generalidades simplistas, formulaciones abstractas y consignas de lucha puramente retóricas de la dirigencia de una organización sindical que actuaba como un partido político de oposición al Gobierno en su lucha por conseguir el poder,

²⁴⁸ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:178)

²⁴⁹ Ibid., pp.175-176

¿qué podía esperar el común de los que educaban en las aulas y en la comunidad para sentirse actualizados, reforzados intelectualmente e informados del avance mundial de la cultura y del conocimiento científico y técnico de la educación? Digamos que nada. Por el proselitismo político excluyente de sus cuadros dirigentes, era claro que no había «en el SUTEP ni una comprensión, ni un interés especial por la cuestión pedagógica en tanto que no sienten ni tienen reivindicación alguna en ese campo»²⁵⁰. El interés partidista subyacente a su praxis sindical situaba a sus dirigentes lejos de los hechos, innovaciones y corrientes pedagógicas con más influjo mundial en la educación de ese entonces.

A este influjo se había respondido con originalidad desde la Comisión de Reforma Educativa. La totalidad del proyecto de esta reforma indiscutiblemente constituyó una inflexión irradiadora en el devenir de la educación peruana y latinoamericana. Sí, una inflexión, que aportó unos principios, un enfoque y unas líneas de aplicación educacional coherentes con la realidad situacional y con las soluciones estructurales que históricamente venían demandando los profesionales docentes y los movimientos más conscientes y organizados nacidos de la sociedad. ¿Qué contenía esta aportación en tanto que micro-universo cognitivo de interés para los docentes peruanos? En un apresurado resumen sintetizamos las novedades: conocimiento objetivo de la realidad nacional; relación indesligable de la educación con la estructuras económica, política y mental de la sociedad; contenidos, métodos y materiales de enseñanza-aprendizaje próximos a la experiencia directa de los educandos; servicios de orientación y bienestar atentos a las necesidades reales del estudiante; relación orgánica de la actividad educativa con todos los sectores de la comunidad en el seno de los NEC; acción educativa de promoción e integración de las culturas y grupos étnicos nativos andinos y amazónicos; pedagogía de la co-educación y concientización social (a través de la modalidad de Extensión Educativa) para la revaloración del rol social y los derechos de las mujeres; educación para la actividad productiva y el desarrollo integral del educando y su entorno.

En un colectivo profesional de más de 100 mil profesores, un número elevado de estos tenían una formación académica y técnico-profesional deficiente y otros, por carecer de esta, eran solamente empíricos y sin título pedagógico; nos referimos a los denominados de 2ª y 3ª categoría. Todos ellos, ante el cambio cualitativo que supuso el nuevo cuadro de valores y el tránsito de la educación tradicional al modelo de la Reforma Educativa, necesitaban estar al día, re-entrenarse, perfeccionarse y conocer los instrumentos fundamentales de su trabajo si aspiraban a obtener un producto de calidad (educandos bien formados). Estaban ellos no solo frente a una obligación laboral, sino también ante un deber moral con la sociedad. Pero el SUTEP, con todo el mérito de su compromiso con las reivindicaciones

²⁵⁰ Ibid., p.176

sociales y económicas del profesorado peruano, no mostró una voluntad de contribuir a resolver la cuestión pedagógica dentro del problema magisterial. Esta línea inmovilista la mantuvo durante los años sucesivos, coadyuvando –desde la condena y el boicot a la Reforma Educativa– a que el trabajo docente en mucho siguiera anclado al pasado. Una integrante del Consejo Superior de Educación (existió hasta mediados de los 70), al observar el desempeño de los profesores de esa época, afirmaba:

«Los docentes desconocen, en su gran mayoría debido a su formación, las teorías del conocimiento y del aprendizaje que sustentan los nuevos métodos pedagógicos que se emplean en la Reforma Educativa [...] Ni la formación profesional del docente, ni el reentrenamiento enfatizan la actualización de conocimientos; se centran en el manejo formal de instrumentos y en el área ideopolítica. Al no conocer seria y sistemáticamente contenidos y metodologías científicamente fundamentadas, el docente vuelve o no sale de su experiencia anterior y de la utilización de los llamados materiales “tradicionales”, que le son familiares y que sabe usar»²⁵¹ (el subrayado es nuestro).

VI

Pese al desinterés mostrado ante el problema pedagógico del magisterio, el SUTEP era una entidad provista de un proyecto y unos intereses muy determinados, una organización combativa y actuante en la realidad social, que gozaba del apoyo mayoritario de los maestros peruanos. El elevado número de votos que en 1973 y 1974 obtuvo en las elecciones para designar a los docentes encargados de la administración de las Cooperativas, puso de manifiesto su poderío. Igualmente, con la adhesión activa que consiguió de otros sectores populares organizados (obreros metalúrgicos, empleados bancarios, pequeños comerciantes, estudiantes universitarios) cada vez que sus militantes salieron a denunciar y protestar contra los abusos desmedidos de su empleador –despidos arbitrarios, procesamiento judicial de dirigentes, encarcelamiento de gran número de profesores–, el SUTEP demostraba haberse convertido en uno de los actores más visibles en las luchas que se daban en escenario social²⁵². Pero esta presencia fehaciente en la realidad social y en el ambiente educacional en ningún momento sirvió para que los gobernantes le otorgaran el reconocimiento legal que el Sindicato solicitó reiteradamente. Desde la primera vez que pidió ser reconocido formalmente, en septiembre de 1973, el Gobierno militar denegó esta petición, argumentando, entre otros motivos, que

«El denominado SUTEP, al pretender que se le inscriba “como la única

²⁵¹ Alba de Bühler, J., “Reforma Educativa Peruana: del proyecto a la realización”, en *Nueva Sociedad* N°33, noviembre-diciembre, 1977, s/p

²⁵² Entre las acciones de lucha social que de 1972 a 1974 le dieron resonancia al SUTEP, destacamos las que siguen: paros laborales exigiendo aumento salarial; ocupación de locales escolares o sedes administrativas oponiéndose a sanciones y despidos impuestos contra los docentes más implicados; denuncias contra el acoso y las interferencias del SINAMOS en las Cooperativas del gremio; Plenario Nacional de profesores pidiendo reconocimiento del Sindicato; movilizaciones populares de apoyo a la causa magisterial en Cusco, Puno, Ayacucho, Huaraz, Tumbes y Lima.

organización sindical representativa del Magisterio” niega la existencia de los sindicatos que en la actualidad se encuentran debidamente registrados y reconocidos, y el derecho de otros docentes de constituir organismos sindicales magisteriales [...]»²⁵³.

Es decir, el Gobierno no lo reconocía oficialmente, porque la pretensión del SUTEP era contraria a la libertad sindical.

Se trataba, no obstante, de una pretensión que no supuso ningún obstáculo para que en un año complicado para la profundización del proyecto político liderado por Velasco Alvarado, como fue 1974, el propio Gobierno decidiera, tácticamente, abrir la vía del acercamiento a este Sindicato, invitando a sus principales dirigentes nacionales (todos ellos de extrema izquierda) a mantener contactos personales para dialogar. Y hubo 3 encuentros. Qué duda cabe, en ese momento el Gobierno reconocía –sin exteriorizarlo– la implantación y el predicamento que había alcanzado el SUTEP en las bases magisteriales de todo el país, y la sintonía de este Sindicato con importantes interlocutores del movimiento popular clasista, cuya gravitación el Ejecutivo no podía desdeñar a la hora de gestionar coyunturas difíciles. Y 1974 fue un año difícil para *la Revolución*²⁵⁴. Verdaderamente, ese año el proceso *revolucionario* necesitaba ver apaciguados serios conflictos y contradicciones que surgieron al interior del Gobierno y entre este y la sociedad, a fin de poner en marcha unas reformas estructurales estratégicas y audaces, nunca antes ensayadas en América Latina, (propiedad social de los medios de producción y expropiación de los grandes periódicos pertenecientes a la oligarquía) con las cuales se pretendía quitarle definitivamente a la clase dominante la hegemonía que siempre había tenido en la estructura productiva y en el sistema de comunicación social.

Lamentablemente, el intento de solucionar el problema magisterial a través del diálogo estaba de antemano condenado al fracaso. Ambas partes, Gobierno y sutepistas, fueron a los tres encuentros con recelos recíprocos y sin poner los intereses del gremio –y de la educación nacional– por encima de todo. Además, es necesario anotar que el diálogo nació lastrado por tres motivos. Primero, por el ataque contundente, a finales de 1973, del Ministro de Educación, Carpio Becerra, al SUTEP, desconociendo su existencia; y, poco después, las declaraciones

²⁵³ Ministerio de Educación, “Comunicado Oficial N°11-73”, en *La Prensa*, 17/10/1973

²⁵⁴ Podríamos decir que ese año se dieron problemas muy inquietantes, tal vez los más desafiantes del período de Velasco. Veámoslos muy apretadamente. La disidencia ideológica, llevada a la prensa, del Ministro Vargas Caballero (de tendencia liberal) con la línea del Gobierno, desde que este anunció la Ley de Propiedad Social; el episodio concluyó con la destitución del disidente. La pugna por la organización del apoyo de los civiles a *la Revolución*, surgida entre dos bloques de ministros: los progresistas y los de la tendencia fascizante del grupo La Misión. La promulgación de la Ley de Propiedad Social, que le quitaba primacía al sector privado y produjo la dura reacción de la burguesía nacional. La ocupación, sin pago previo, de tierras productivas en Andahuaylas (Andes del sur) por campesinos organizados, descontentos con la Reforma Agraria. La expropiación de los grandes periódicos para ser transferidos a amplios sectores organizados de las clases trabajadoras; la medida tuvo una extraordinaria repercusión e inquietó mucho a los empresarios de la prensa de sudamericana.

amenazantes de Velasco a este Sindicato, ante un problema en Arequipa, con la advertencia presidencial de que «si es necesario se recurrirá a las armas para contrarrestar su acción subversiva»²⁵⁵. Segundo, el Gobierno había maniobrado a comienzos de 1974, favoreciendo la creación y reconocimiento inmediato del Sindicato de Educadores de la Revolución Peruana (SERP)²⁵⁶ en su empeño de neutralizar la influencia del SUTEP, de dividir al magisterio y conseguir el apoyo de una parte numerosa del gremio. Y tercero, el condicionamiento impuesto por Velasco pocos días antes del primer encuentro, demostrando sin recato que llevaba a la reunión un esquema rígido y preconcebido desde su ideario; en rueda de prensa, a finales de junio de 1974, lo dejó claro:

«Todos los hombres y mujeres que hemos nacido en el Perú tenemos ahora una Revolución. Debemos luchar por ella, dentro de la Revolución sin esperar otra. Si algunos dirigentes —se refería a los del SUTEP— creen que pueden hacer su 'revolución', se equivocan. Yo estoy en condiciones de asegurarles que no podrán»²⁵⁷ (el subrayado es nuestro).

Por su parte, el SUTEP, haciéndose eco del dogmatismo ideológico y la falta de objetividad en el análisis que caracterizaron al Partido Patria Roja, también contribuyó, por igual, al logro de este fracaso.

Después de tres reuniones —en julio, agosto y septiembre de 1974— el propio Presidente Juan Velasco cortó tajantemente el diálogo con la plana mayor sutenista. Al Gobierno no le había dado buen resultado su táctica de abrir la vía del acercamiento al sindicato más numeroso y, a su vez, hostil. La actitud crítica y opositora de estos sindicalistas no había cesado en ningún momento, ni había bajado la intensidad de su lenguaje beligerante y sus ideas radicales. Pero los extremos que llevaron al Presidente a emprender la ruptura unilateral radicaban en dos decisiones orgánicas del SUTEP, ambas encuadradas en las resoluciones y acuerdos del Primer Congreso Pedagógico Nacional. Por un lado, el Gobierno no estaba dispuesto a tolerar la crítica intransigente y la condena del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) sutenista contra el Anteproyecto de Ley del Magisterio basado en el Informe de la 2ª Comisión presidida por Barrantes Revoredo y elaborado sin la participación del magisterio nacional organizado. Por otro lado, los considerandos y conclusiones de dicho Congreso con respecto a la Ley de Reforma Educativa constituyeron un desafío político y una descalificación de la Reforma Educativa, que el Gobierno jamás le iba a consentir a una organización sindical liderada por elementos tenidos por subversivos

²⁵⁵ *La Prensa*, 22/11/1973, p.1

²⁵⁶ En el Congreso Nacional de fundación del SERP, en marzo de 1974, participaron como oradores principales los ministros del Interior e Industria y el Jefe del Comité de Asesoramiento del Presidente Velasco. En el evento, el Gobierno y este sindicato menor se otorgaron, recíprocamente, palabras de reconocimiento y compromisos de apoyo. Entre los acuerdos tomados, resaltaba el siguiente: «[...] constituir la unidad magisterial en torno al SERP; lograr las justas aspiraciones del magisterio; [...] unificar al magisterio en torno a la Revolución Peruana». El SERP fue creado para apoyar incondicionalmente al Gobierno de la Fuerza Armada y para trabajar por el éxito de la Reforma Educativa; pero no logró alcanzar ninguna influencia. Con todos los favores y ventajas que le otorgaron los gobernantes, solo llegó a tener como afiliados el 0,36% del total de los maestros del Perú; en las Cooperativas del Magisterio obtuvo el 10% de los votos, en tanto que el SUTEP consiguió el 90% restante.

²⁵⁷ Secretaría de Prensa de la Presidencia de la República, “Versión oficial de la conferencia de prensa del Presidente Juan Velasco Alvarado”, boletín *Notas de Prensa*, Lima, 26/06/1974, p.6

y, según la prensa conservadora oportunista, sometidos a los dictados del comunismo internacional.

Aunque pertenecen a los tópicos más simplistas que la izquierda maoísta repitió machaconamente en esos años contra la Reforma Educativa, reproducimos algunas de las conclusiones del CEN en ese Congreso Pedagógico que contribuyeron a perder la ocasión de sentar las bases de una solución posibilista ante un problema de gran significación dentro de lo educacional. Veamos esas conclusiones: «a.) Denunciar y desenmascarar la Reforma de la Educación como enmarcada dentro de los intereses del imperialismo y la burguesía [...] d.) Denunciar el interés del Gobierno Militar de captar ideológica y políticamente a la juventud, al magisterio y a los sectores populares mediante la Reforma Educativa [...] e.) Desenmascarar el objetivo que, a través de la Reforma de la Educación tiene la junta militar de profundizar el proceso de explotación de masas populares mediante la preparación y previsión abundante de mano de obra barata y calificada.»²⁵⁸.

Con la ruptura del diálogo que se había iniciado se malogró una oportunidad extraordinaria para mejorar la situación de los agentes fundamentales de la Reforma Educativa: los educadores. Con esta ruptura, además, se puso de manifiesto la falta de capacidad y voluntad del Gobierno y del sindicato magisterial mayoritario para gestionar razonablemente el conflicto y resolverlo. Eso exigía un desmontaje de los estereotipos, prejuicios y animosidad que existían en ambas partes, y una generosa autocrítica en cada lado. Pero al no ser así, todos salieron perdiendo, comenzando por los maestros de base que esperaban una demostración de la habilidad negociadora de sus dirigentes. En lo que toca al Gobierno, es claro que no supo atraer ni pudo doblegar a uno de sus opositores más decididos y pugnaces que tuvo hasta el final. En tanto que el SUTEP no logró ningún compromiso de su interlocutor para sacar adelante lo substancial y más urgente de su programa: su reconocimiento como organización legal, un aumento salarial de 3.000 soles, la reposición de los docentes despedidos, la anulación de los procedimientos judiciales y del encarcelamiento de tantos profesores, y la transferencia del fondo económico y demás bienes de la Asociación Mutualista Magisterial al Sistema de Cooperativas del Magisterio.

Las anteriores reclamaciones y el incesante enfrentamiento con sus pequeños competidores sindicales pro-gobiernistas: el SERP y la FENTEP (Federación Nacional de Trabajadores de la Educación Peruana, controlada por el Partido Comunista), estuvieron en el centro de la lucha sindical politizada que el SUTEP siguió desarrollando sin tregua desde la mitad de los años 70 con el apoyo del movimiento popular y, simultáneamente, con el ataque intencional de los principales medios de prensa. Su plan de acción se extendió también contra la voluntad represiva del Decreto-Ley Nº 20201 (despido definitivo y persecución penal contra docentes y administrativos implicados en situaciones subversivas dentro o fuera del magisterio)

²⁵⁸ Pezo del Pino, C. y otros, (1978:180)

y contra el Anteproyecto de Ley del Magisterio, que al no contar con la financiación que lo sustentase, el Gobierno militar retrasó excesivamente su conversión en Ley y su promulgación hasta febrero de 1980, a cinco meses de la transferencia del poder a un Gobierno civil y constitucional elegido directamente por la ciudadanía.

VII

Las reglas del juego político cambiaron notablemente durante la 2ª fase del Gobierno militar, o sea, desde la destitución del General Velasco Alvarado, en agosto de 1975. El nuevo Presidente de la República, General Francisco Morales Bermúdez, encabezando un Gobierno próximo a sectores reaccionarios, prestó atención especial a los intereses y exigencias de los grupos de poder económico, en perjuicio de las clases populares. Este cambio político y económico, sin duda, lo acusaron el SUTEP y demás organizaciones y movimientos de lucha popular, que se encontraron con nuevos gobernantes decididos a paralizar y desmontar las reformas estructurales progresistas de Velasco (entre estas, la Reforma Educativa), así como a recortar los derechos sociales y la capacidad adquisitiva de la mayoría social, a cuyas organizaciones representativas se les reprimió con total dureza y se les cercenó sus espacios de lucha. El descontento popular por los efectos sociales devastadores de la nueva política económica, fue en aumento. Desde 1976 se optó por el modelo ortodoxo de austeridad fiscal, impuesta por el FMI, con drásticos recortes de la inversión social, que agudizaron el malestar y la reacción de las clases desfavorecidas. El presupuesto del Ministerio de Educación se fue contrayendo año a año (en 1972: el 21,60%; en 1980: el 10,41%), de tal manera que las remuneraciones del magisterio siguieron la tendencia decreciente que ya venían sufriendo desde años anteriores; «los salarios reales de los docentes han sido decrecientes de 1973 a 1979 –reveló una investigación del INIDE– [...] desde 1973 a 1979, los docentes habían perdido un 45% de su poder adquisitivo»²⁵⁹.

Este deterioro de la situación de los maestros de la enseñanza pública repercutió seriamente en el conjunto de trabajadores de la educación; particularmente penosa era la situación laboral de los docentes sin título superior, denominados de 3ª categoría, que vivían en condiciones socio-económicas de agobio. Los docentes, que tenían la misión profesional de aplicar la Reforma Educativa y de explicar el espíritu humanista y la trascendencia de esta, vivían inmersos en una realidad paupérrima que no los motivaba, sino que, más bien, los obligaba a la búsqueda de otro empleo. Las estrecheces de la vida de los maestros saltaban a la vista de cualquier observador: deficiencia alimentaria, vivienda precaria y cara, carencias sanitarias, riegos de enfermedades y epidemias, medicamentos caros, elevada carga familiar, medios de locomoción precarios y

²⁵⁹ Chiroque Chunga, S., *Aspectos socio-profesionales de la situación actual del docente peruano*, Ministerio de Educación/INIDE-Dirección de Investigaciones, Lima, 1982, p.63

escasos, actividades de ocio de poca relación con su desarrollo cultural, imposibilidad de hacer actividades de ocio educativo por sus limitaciones económicas. Y para complementar sus bajos ingresos, había maestros que se encontraron en la necesidad de aceptar trabajos extras no docentes, con la consiguiente rebaja de la calidad y rendimiento de su trabajo educativo.

«El docente, al procurar otros ingresos adicionales a su labor docente —sostiene la mencionada investigación del INIDE— o simplemente al tener que aceptar su remuneración docente como único ingreso, resta condiciones objetivas y subjetivas para su adecuado desempeño profesional»²⁶⁰.

Con este récord de problemas acumulados se generó una reacción más consciente y organizada de las bases magisteriales, que asociadas al resto del movimiento popular, revalorizaron el papel de la acción sindical reivindicativa en defensa de unos derechos y demandas que no estaban en la agenda del Gobierno de turno. En ese sentido, si la acción sutepista recobró su fuerza y su faceta reivindicativa en la segunda mitad de la década —sin renunciar a su activismo político partidista—, no fue por el efecto persuasivo y “milagroso” del discurso radical o de las promesas revolucionarias de los líderes; era porque el grueso del magisterio consideró que era mejor dar batalla dentro del entramado de relaciones y sinergias del conjunto del gremio, indignado por su terrible frustración profesional.

Esto explica el alto índice de acatamiento, la fuerza social y la repercusión externa (los huelguistas dieron traslado de esta medida extrema a El Vaticano y a la OEA) que tuvieron las 2 huelgas nacionales convocadas por el SUTEP contra la política educacional del Gobierno de Morales Bermúdez: la de 1978 duró 80 días; y la de 1979, precedida por un pliego de reclamos de 54 puntos que incluía una petición de reapertura de la Universidad La Cantuta, fue considerada la más larga de la historia de la educación peruana: paralizó la actividad educativa durante 115 días. Como era de esperarse y sin importarles el perjuicio que para los estudiantes representaron estas medidas extremas, los ministros responsables de la Educación peruana en 1978 y 1979 (los Generales conservadores Otto Eléspuru Revoredo y José Guabloche Rodríguez, respectivamente), se negaron a escuchar directamente las demandas del SUTEP, lo mismo que el Presidente Morales Bermúdez, porque según ellos no dialogaban con un sindicato de “carácter totalitario y extremista”. El desprecio a las bases magisteriales en huelga demostró que al Gobierno, pese a su retórica, no le importaba el problema magisterial y su repercusión en el desarrollo de la Reforma Educativa, a la que, más bien, había comenzado a ralentizar y poco a poco a desmontar.

Que el Gobierno no tuvo interés por atraer a las distintas sensibilidades existentes en el colectivo magisterial²⁶¹ y generar los consensos necesarios para

²⁶⁰ Ibid., p.67

²⁶¹ El ya citado Estudio evaluativo del magisterio dentro de la Reforma Educativa, remitiéndose a **(continúa)**

implicarlo en la profundización y mejora de los nuevos contenidos y métodos de enseñanza aportados por la Reforma Educativa, lo reconfirmó el excesivo retraso con que se promulgó la Ley de la carrera magisterial. El Anteproyecto de esta Ley había salido a la luz y presentado a debate público en agosto de 1974. Al ser publicado, se dijo que sus normas estaban encaminadas a promover la participación de los distintos profesionales del ramo (profesores, investigadores, re-entrenadores, administradores y supervisores educacionales) en la marcha de la Reforma Educativa y en la transformación estructural del Perú. Mucho tiempo pasó este Anteproyecto –más de un quinquenio– en el “cajón del olvido”. Mucho tiempo en el que los maestros comprobaron que el Gobierno los discriminaba en comparación con los profesionales y funcionarios de otros ministerios (Economía, Defensa, Agricultura, Relaciones Exteriores), que estaban mejor formados y remunerados. Fue un tiempo largo de anuncios y promesas; durante él el Estado no hizo una política educacional para mejorar substancialmente la situación de los profesores y para que, elevando la cualificación de estos profesionales, el Perú hubiese tenido educadores más competitivos y funcionales al diseño de la Reforma Educativa y a los principios humanistas que la inspiraban.

Recién, en febrero de 1980, cinco meses antes de la transferencia del poder a un nuevo Gobierno, esta vez civil y constitucional, el Ministro de Educación José Guabloche Rodríguez sacó adelante la Ley del Magisterio Nº 22875. Esta norma legal constituyó un nuevo motivo de desacuerdo total del SUTEP, que la rechazó en un ambiente magisterial de enardecimiento y frustración por los incumplimientos por parte del Gobierno de los compromisos que contrajo para conseguir el levantamiento de las huelgas magisteriales de 1978 y 1979. De nada sirvió esta Ley. Su financiación no estaba garantizada; con la crisis económica y la reducción del gasto público, la distribución de los Presupuestos del Estado para ese año y años posteriores dependía de las prioridades programáticas, los compromisos y la voluntad política del nuevo Gobierno, de signo distinto, cuyo máximo representante (el Presidente civil elegido por la ciudadanía) había dado a conocer su decisión de derogar la Ley de la carrera magisterial cuando asumiera sus funciones a partir de julio de ese mismo año de 1980.

Y como esta Ley del Magisterio llegó tan tarde, los maestros de la enseñanza pública –de Educación Inicial, Educación Básica Regular y Básica Laboral– llegaron al final de la década sin tiempo ni oportunidad de ver convertidas en realidades las

un estudio previo sobre las luchas del magisterio, distinguía 4 tipos de actitudes de los maestros con respecto a la Reforma Educativa : a) **Conservadores** política y pedagógicamente; rechazaban la Reforma. B) **Moderados**, propugnaban cambios metodológicos importantes y racionalidad en la enseñanza en un clima de apoliticismo; veían con simpatía la Reforma. C) **Reformistas**, vinculaban el cambio de mentalidad política con renovación pedagógica; eran una minoría que asumió y participó en la Reforma. D) **Radicales**, que no supieron extraer de su radicalismo político propuestas de renovación pedagógica; en este grupo estaban los dirigentes del SUTEP.

repetidas promesas contenidas en esta Ley y en la retórica gubernamental: la mejora de la formación científica, técnica y cultural de los docentes, así como la atención de sus legítimas demandas económicas y sociales. Al gremio magisterial no se le dedicaron las mismas inversiones y esfuerzos que sí se les brindó a otros compromisos del Estado, como pudo ser el equipamiento militar y la adquisición de instrumentos bélicos. Y el sindicato magisterial mayoritario, pese a su representatividad e implantación –y pese a la invocación de los Convenios de la OIT que varias veces hizo el GRFA–, no fue reconocido legalmente. La situación de los maestros y demás trabajadores de la educación pública, siguió siendo la misma que antes de la llegada al poder del Gobierno Revolucionario de la Fuerza Armada.

CAPÍTULO 5
LA PARALIZACIÓN Y EL INICIO DEL DESMONTAJE
DE LA REFORMA EDUCATIVA

CAPÍTULO 5

LA PARALIZACIÓN Y EL INICIO DEL DESMONTAJE DE LA REFORMA EDUCATIVA

I

Cuando el General Velasco Alvarado fue destituido y terminó la 1ª Fase del GRFA, en agosto de 1975, la Reforma Educativa se encontraba en su etapa de aplicación. Solo habían pasado tres años desde la promulgación de la Ley General de Educación, y se esperaban algunos años más –una década, aproximadamente– para efectuar las primeras evaluaciones y tener a la mano los primeros resultados. En estos tres años transcurridos, la RE experimentó avances innegables, el primero de ellos el cumplimiento del calendario de conversión gradual del sistema de educación antiguo al sistema reformado, que debía culminar en 1980 con la implantación de los 9 grados del nivel de Educación Básica Regular y Laboral.

Pese a la crisis política con que comenzó ese año por disputas de la hegemonía dentro del Gobierno y por un espectacular episodio de saqueos en las calles de la capital, la conducción de la política educacional siguió estando en manos de uno de los Generales de la corriente progresista; en este caso, de Ramón Miranda Ampuero, buen conocedor (llegó del COAP al cargo de Ministro) de las conexiones y márgenes de realización de la reforma de la educación. Ese año, con Miranda se pusieron en funcionamiento las primeras 16 ESEP para que los jóvenes de edad temprana, recibiendo una formación general, recibieran también una formación técnica o especializada de nivel superior, que les permitiera su incorporación al mercado de trabajo sabiendo realizar una actividad útil y productiva.

De íntima relación con el desarrollo de la RE fue otro hecho de ese año, muy importante para la construcción del Estado-Nación cohesionado y decidido a erradicar la dominación interna existente de siempre. Nos estamos refiriendo a la expedición del Decreto-Ley Nº 21156, otorgando al Quechua el reconocimiento de lengua oficial del Estado, tan igual como el Castellano. Para que la medida surtiera un amplio efecto social en la comunidad nacional, se dispuso la enseñanza obligatoria de esta lengua aborígen en todos los niveles y modalidades de la enseñanza, debiendo el Ministerio de Educación, con intervención del INIDE, elaborar los materiales educativos en lengua materna y bilingües que los educandos menores y adultos necesitaban. Por primera vez en la historia del Perú se asumía oficialmente el carácter pluricultural del país.

Pero lo que también debemos resaltar es que para la RE, ese mismo año de

1975 llegó, indirectamente, el valioso apoyo de un órgano de prensa serio, crítico, no neutral sino comprometido, que realizaba con razonable objetividad el análisis de la realidad nacional en proceso de transformación; este órgano, fundado en mayo, fue la revista *Marka*, que se declaró militante de la causa de los trabajadores, haciendo explícito su apoyo al Gobierno de Velasco, sin perjuicio de su derecho a la polémica, la discrepancia y la denuncia, cuando hubiera lugar. En sus páginas dio acogida a la dimensión política y sentido social de la Reforma Educativa, resaltando lo que de esta significase recusación del capitalismo y oposición a la dominación imperialista y oligárquica. *Marka* desde el primer momento demandó la profundización de esta y de las demás reformas.

Como se puede ver, al terminar la 1ª Fase con la caída de Velasco, la RE estaba en vigor y tenía ante sí un horizonte de realización futura que requería creatividad y apoyo político. La Operación ALFIN aún no lograba acercarse a sus metas cuantitativas de realización; el artículo 304º de la Ley General de Educación esperaba su reglamentación para que las empresas asumiesen su responsabilidad de responder por la formación de sus trabajadores; el reentrenamiento docente, complementando los lineamientos ideológicos, debía añadir los lineamientos técnico-pedagógicos de la RE aportados por el INIDE y otros órganos especializados del Ministerio de Educación; los NEC necesitaban corregir los defectos de la democracia de base y rectificar las desviaciones de la participación de los agentes de la comunidad dentro del CONSECOM; los grandes periódicos expropiados el año anterior y demás medios de comunicación no habían empezado a cumplir el rol educativo que optimistamente les asignaba el artículo 239º de la Ley; la Extensión Educativa, como modalidad de educación informal, debía afianzar y extender la cobertura de su programación para prestar un mejor servicio a la desescolarización de la enseñanza; la Universidad no tenía un Estatuto que la reglamentase; etc.

Con la llegada de la 2ª Fase del GRFA bajo la conducción del General Francisco Morales Bermúdez, *la Revolución* experimentó un viraje total. El poder económico venía presionando y exigiendo la paralización de las reformas económico-sociales del período 1968-1975 y la sustitución del discurso ideológico izquierdista que les servía de fundamento. El nuevo Gobierno nació condicionado, por un lado, por la burguesía nacional que, a través de los partidos y medios de comunicación a su servicio, exigía la restauración del modelo político tradicional, con recorte de derechos sociales y con garantía absoluta para la inversión privada, nacional y extranjera; y por otro lado, por la presencia en los altos mandos políticos y militares de Generales identificados con Velasco Alvarado¹ y el proceso de transformación que había liderado.

¹ Entre los altos mandos políticos y militares identificados con la etapa de Velasco, estaban los Ministros de Relaciones Exteriores, Educación, Energía y Minas, así como el Jefe del Sistema Nacional de Información. A este grupo se añadía el Jefe del Estado Mayor del Ejército.

Era, pues, necesario “normalizar” el país y esto suponía acabar con la obra política de Velasco y con la superestructura ideológica que le había dado justificación a su Gobierno anti oligárquico. El nuevo modelo económico-político, desde agosto de 1975 impuso la eliminación de las reformas anteriores que pudiesen haber conducido al país a una deriva socialista, como la Reforma Agraria, la Propiedad Social y la Reforma Educativa. Con la política conservadora de la 2ª Fase, estas ya no eran posibles, y de esta última que es la que nos interesa, se podía afirmar que «[...]la Reforma de la Educación se ha hecho una medida inviable desde que el proceso político que la gestó ha sufrido una desviación neocapitalista a partir de 1975, al desmontar reformas que pudieron tener una potencialidad revolucionaria»². Es decir, si la 2ª Fase se proponía eliminar las bases económico-sociales puestas por su antecesor, la RE en adelante no iba a tener continuidad, por lo menos en lo esencial. Eso sí, había que mantener provisionalmente la medida política en aras de los equilibrios de poder, toda vez que aún había velasquistas en el nuevo Ejecutivo, entre los cuales estaba el Ministro de Educación.

A diferencia de la etapa de Velasco, la política educacional de la 2ª Fase no apuntaba a un engarce orgánico entre la educación y el sistema productivo. El *Plan Túpac Amaru* o Plan de Gobierno del período encabezado por Morales Bermúdez, expresa con insuperable vaguedad su único objetivo de política educacional que quería alcanzar: «Mejores niveles de educación, ampliación de su cobertura y reducción del analfabetismo, implementando la Reforma Educativa»³. Tal y como convenía a los intereses de la clase dominante, en esos momentos, el aparato productivo y su dedicación a las actividades económicas extractivas no necesitaba que el sistema educacional surtiese de técnicos especializados –y mucho menos, concientizados– más allá de sus limitados requerimientos. En esta nueva etapa se reanudaba la tendencia hacia una educación como fin en sí misma, abstraída de los condicionamientos de la economía y la sociedad, centrada en su papel de aparato de reproducción y encauzamiento ideológico de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la educación escolarizada debía ser la preferida.

Este rol que se le adjudicaba a la enseñanza era consecuencia del modelo económico de la 2ª Fase, orientado a la mayor acumulación de los beneficios empresariales obtenidos de la exportación de materias primas en un mercado nacional completamente abierto al capital extranjero, que llegaba a invertir para tomar el control hegemónico de los recursos naturales. El efecto de este nuevo esquema económico para la educación no era difícil de predecir: reducción del mercado de trabajo, disminución del gasto público en educación y otras políticas sociales, prevaleciendo una ideología tecnocrática, y eliminando la transmisión de

² Delgado, K., (junio 1981:202)

³ PLAN DE GOBIERNO *Túpac Amaru*, Empresa de Servicio de Informaciones Andina-ESI Perú, Lima, octubre 1977, p.49

valores y conocimiento que conducen a la contestación y crítica de lo establecido.

II

Es a partir de estas consideraciones que los responsables de la política educacional de la 2ª Fase de *la Revolución* decidieron no dar ningún impulso a la Reforma Educativa, sino, más bien, paralizarla y someterla a revisión, sin cambiar la Ley General de Educación y sin un discurso de confrontación con lo realizado y conseguido en la 1ª Fase. Durante el primer año de la 2ª Fase, con Miranda Ampuero como Ministro, se cumplió una etapa de paralización, aunque con indefiniciones y poca claridad en el nuevo rumbo que se le iba imprimiendo a política del Gobierno en materia de educación. Desde luego, lo que sí estaba claro era la prioridad que se le otorgaban a todas las acciones y procesos correspondientes a la Educación Básica Regular, la modalidad escolarizada por excelencia, para la cual, al comenzar el año lectivo de 1976, se tenían previstos los más importantes avances de la Reforma Educativa, según expresó el Ministro de Educación en su discurso⁴ con motivo de la iniciación de las actividades escolares del año que acabamos de mencionar.

¿De qué manera el impulso renovador de la Reforma Educativa entró en proceso de paralización o estancamiento? Lo primero que hay que decir es que hasta poco después de finalizada la 1ª Fase, la RE tuvo un desarrollo digamos que lineal o uniforme de acuerdo a sus principios generales, sin desconocer sus contratiempos y contradicciones. Tres años y medio de implementación no podían ser suficientes para que los cambios que se iban introduciendo fuesen consistentes e irreversibles. Por eso la 2ª Fase la paralizó antes de iniciar el desmontaje de la misma y la eliminación del marco teórico en el que había nacido. En consecuencia, la RE no tuvo el ciclo de vida mínimo que se había previsto (1972-1980), y la profundización⁵ que se anunciaba en el discurso de los nuevos gobernantes era una falacia o, en el mejor de los casos, un deseo.

El énfasis de la política educacional de la nueva etapa, estuvo puesto desde el comienzo en potenciar los servicios de la Educación Básica Regular, dedicándole los mayores esfuerzos e inversiones. Los créditos que obtuvo el Estado de las entidades financieras internacionales estuvieron destinados a ampliar la cobertura de los

⁴ Ministerio de Educación, *Discurso pronunciado por el Señor Ministro de Educación con motivo de la iniciación del año escolar de 1976*, s/f.

⁵ En una conferencia de prensa que concedió el General Morales Bermúdez, un mes después de llegar a la Presidencia de la República, para explicar los fundamentos, objetivos y tareas del proceso político que conducía desde agosto de 1975, declaró: «El proceso tiene una fase permanente de profundización que la hemos definido claramente el 5 de septiembre. La consolidación del proceso está ligada a la profundización del proceso».

“Presidente Morales Bermúdez formuló importantes declaraciones en conferencia de prensa”, *boletín informativo N°1813 del Ministerio de Relaciones Exteriores*, Lima, 27/09/1975, p.10

servicios educativos escolarizados. Y en esto marcaba una contraposición al proyecto renovador de la 1ª Fase, cuyo diagnóstico puso al descubierto el carácter discriminatorio y clasista del sistema escolar tradicional. Volver a la escuela de antes de 1972 significó decantarse por un modelo que reforzaba el privilegio de minorías (clases alta y media acomodadas) dominantes, excluyendo o dejando los servicios de baja calidad para la mayoría social. De acuerdo con esta división, volvía al universo de la educación nacional la existencia de dos tipos de escuela: la de abundantes recursos económicos, bien organizada y bien equipada, al alcance de los que la podían pagar; y la estatal, con mucho alumnado y recursos materiales extremadamente precarios.

La restauración de la antigua educación escolarizada significó también el abandono de los valores y métodos de la educación reformada. Se retornaba así a la competencia en vez de la colaboración y la solidaridad en el aprendizaje, pues la regla de oro de la enseñanza volvía a ser inculcar a los alumnos la acumulación de conocimientos para que estuviesen en condiciones de alcanzar su mayor objetivo: las más altas notas al final de cada ciclo lectivo. El profesor recuperaba la práctica de la exposición magistral incuestionable y los educandos, el aprendizaje memorístico de los valores y conocimientos desligados de la realidad social que la escuela les transmitía. Con el restablecimiento de la educación formal o escolarizada como modalidad predominante –con plan de estudios y calendario lectivo únicos– se acabó la enseñanza diferenciada, que respetaba la heterogeneidad del Perú, esto es, sus diferencias sociales, étnicas, culturales y regionales.

Ahora bien, el énfasis que se puso en la educación escolar supuso dejar desatendida la educación no escolarizada. Los programas de Extensión Educativa, sometidos a drásticos recortes presupuestarios, fueron también sometidos a intentos de control burocrático en vista de la imprevista autonomía de sus participantes y animadores; pero después de un período corto en el cual estuvieron bajo la responsabilidad e iniciativa directas de los NEC, se les hizo desaparecer. La educación extraescolar tampoco pudo encontrar cauce de realización en los medios de comunicación social, pese a que la Ley General de Educación los obligaba a prestar un servicio educativo a la población. Esto último no fue así ni en la 1ª, ni en la 2ª Fase. La tv y la radio continuaron fomentando estereotipos y valores anteriores a la RE: el individualismo, el machismo, el racismo y la imitación no reflexiva de paradigmas procedentes de otras realidades histórico-sociales. Los grandes periódicos, olvidando que debían contribuir a la educación de la conciencia crítica de la ciudadanía, se dedicaron desde la expropiación de 1974 solamente a halagar al poder político que los financiaba. Y la publicidad siguió cumpliendo su papel deseducativo al servicio del mercado, fomentando el consumismo, así como la fascinación por lo insubstancial, y haciendo verdad indiscutible aquello de que «lo que el maestro llena, la televisión, el cine y la propaganda comercial alienante

vacían»⁶.

Como ya hemos anotado, la Ley y los principios de la RE oficialmente siguieron siendo los mismos de la 1ª Fase, pero la materialización de estos se fue apartando poco a poco del proyecto inicial. La 2ª Fase comenzó mediatizando mucho la implementación de uno de los fines principales del proyecto: una educación para el trabajo; la nueva actitud del GRFA fue ir cediendo terreno a una educación abierta a los estereotipos sociales de la élite. Desde 1976 se fue abandonando la integración de la educación en los programas nacionales de empleo, tan descuidada desde ese entonces como la vinculación de los procesos simultáneos de formación para el trabajo y formación cultural y política de la población en edad de trabajar.

Desde antes de 1975-1976, los responsables de la Reforma Educativa no habían hecho nada por reglamentar el artículo 304º de la Ley General de Educación; por eso no se había constituido ni el 10% de las Unidades de Instrucción que debían haberse creado en las empresas con un mínimo de 30 trabajadores. El funcionamiento de estas Unidades, según la Ley, corría por cuenta de los empresarios; pero estos, por sus reticencias que los distanció de la política de la 1ª Fase y la connivencia que encontraron en la 2ª, pusieron de manifiesto su falta de compromiso de asumir el costo de la formación de sus asalariados. Si las Unidades de Instrucción de las empresas no se constituyeron con la estructura y funciones que les correspondía, y si no llegaron a ejecutar programas educativos ocupacionales para los trabajadores, fue porque el Gobierno consintió este incumplimiento de la Ley, al cual se le quiso poner remedio con un tardío reglamento, que se aprobó el penúltimo año del ciclo del GRFA.

Dentro de la paralización de la Reforma Educativa que se llevó a cabo durante el primer año del Gobierno de Morales Bermúdez, estaba incluida la educación rural, toda vez que la educación de adultos y la educación permanente dejaron de tener la prioridad que se les había dado antes. Los programas no escolarizados iban cada vez a menos, porque los sectores sociales desfavorecidos y su formación ya no entraban entre las principales preocupaciones del Gobierno. Independientemente de vacías declaraciones de lealtad a los principios y postulados iniciales de *la Revolución*, la falta de sentido social de este Gobierno se ponía de manifiesto cada día. Si en 1975 el Ministerio de Educación había firmado un convenio de cooperación con la Confederación Nacional Agraria y a esta organización campesina la 1ª Fase le había dado el derecho a estar representada en la Junta Permanente de Coordinación Educativa (organismo de alto nivel que aglutinaba a los distintos sectores del Estado y agentes representativos de la sociedad y la actividad productiva), realmente al año siguiente se le llevó a un

⁶ Chiappo, L., "¿Vamos a volver a la secundaria común escolarizada?", en *Marka* N° 161, 26/06/1980, p.40

estado de frustración, cuando el Gobierno aplicó con dureza los recortes del gasto público y dejó de contribuir a la ejecución de programas no escolarizados para la población campesina dentro de los niveles y modalidades de Educación Inicial, Educación Laboral, Calificación Profesional Extraordinaria y Extensión Educativa.

III

La educación de adultos y demás políticas sociales en favor de la población campesina no entraban en los planes de inversión de un Gobierno como el de Morales Bermúdez, que había decidido implementar una política económica de inspiración liberal. El primer año y hasta finales de 1976 fue el período que se tomó el mando político de *la Revolución* para efectuar su esclarecimiento ideológico para salir de la ambigüedad inicial; en esos mismos meses, sintiéndose la presión intensa de los adversarios políticos y mediáticos de la 1ª Fase, el Presidente procedió a la sustitución de los Generales velasquistas con capacidad de decisión. El camino para la desactivación de las reformas económico-sociales más avanzadas de su predecesor, estaba allanado, lo mismo que para la imposición de una política económica contraria a los intereses de las clases populares, cuya contundente reacción dio lugar a la instauración –a mediados de 1976– de medidas político-militares de excepción (toque de queda, estado de emergencia) y a la suspensión formal de las libertades y garantías constitucionales de la ciudadanía.

En este marco de política general, en el cual se fueron derogando las leyes y reformas más avanzadas del Gobierno de Velasco (modificación substancial de las leyes de Reforma Agraria y Comunidad Industrial, derogación de la estabilidad laboral, mediatización y eliminación del sector de la Propiedad Social), con un Ministro de Educación conservador, Otto Eléspuru, se dio inicio al desmontaje progresivo de la Reforma Educativa de la 1ª Fase, desde comienzos de 1977. El Presidente Morales Bermúdez, años después, justificó esta decisión alegando desviaciones de esta reforma por culpa de una infiltración ideológica que tergiversó su aplicación:

«[...] si entramos en la cuestión ideológica, encontraremos que, al igual que la ley de Reforma Agraria, la Reforma Educativa también sufrió desviaciones en su ejecución. Estas desviaciones estuvieron totalmente ligadas a cierta infiltración ideológica que comenzó a torcer la ejecución de la ley [...]»⁷

Así es. El desmontaje de la RE que comenzó con este Gobierno –y culminó con el Gobierno civil que lo sustituyó– tomó como pretexto motivos que tienen que ver con la lucha antisubversiva, que en esos momentos realizaban con métodos propios de la barbarie otros Gobiernos antidemocráticos de América Latina, que liquidaron violentamente cualquier apertura hacia los movimientos sociales que defendían los derechos humanos y luchaban por el progreso y bienestar de las clases populares.

⁷ Morales Bermúdez, F. “Hubo infiltración en el proceso”, (entrevista), *Oiga* Nº 400, 03/10/ 1988, p.34.

En el Perú, después de un período transitorio de paralización de la RE, a comienzos de 1977 se decidieron medidas de política educacional que indicaban que el desmontaje debía comenzar por los aspectos más incómodos y “sospechosos”, siendo lo primero en ser atacado y eliminado la Operación ALFIN. En 1973, con el dato de 2.070.300 analfabetos (personas mayores de 15 años) aportado por el censo de 1972, había comenzado a funcionar la Unidad de Alfabetización Integral dentro de la Dirección General de Educación Básica Laboral y Calificación Profesional Extraordinaria para encargarse de desarrollar el programa nacional concebido para la erradicación total del analfabetismo, que debía culminar en 1980.

El diseño de ALFIN, desde su inicio en 1973, respondió a un modelo diferente del modelo de alfabetización tradicional que solo enseñaba a leer y escribir sin darle al educando ningún elemento más de desarrollo personal. En cambio, ALFÍN, atendiendo a las recomendaciones de la UNESCO, realizaba un trabajo educativo en cuatro dimensiones: lectura, escritura y cálculo; toma de conciencia de la realidad de los participantes; capacitación para el trabajo; movilización y participación en la vida de la comunidad. Esto generó temor a la participación autónoma de la población en la elaboración de los planes y contenidos que se impartían. Y a pesar de que «No hubo participación de las organizaciones populares en los niveles más importantes y decisivos de la operación»⁸, Eléspuru acabó con ella en 1977, cuando ni siquiera de lejos se habían cumplido las metas cuantitativas⁹ de la Operación. Y eliminó ALFÍN por consideraciones políticas llenas de reticencias y por la presencia de factores nada favorables que pesaban en su ejecución:

«a) acciones basadas en un personal de promotores heterogéneo y escaso, parte del cual pugnaba por utilizar ALFIN como instrumento de penetración política desde posiciones contrarias al proceso generado por el gobierno militar [...] d) temor existente en sectores importantes del gobierno y de la Fuerza Armada ante los códigos de tipo “concientizador” que suponía esta alfabetización cuyos efectos pudieran sobrepasar posibilidades de control político»¹⁰

A partir de 1978 ya no se habló de Alfabetización Integral, solo de Acciones de Alfabetización poco ambiciosas, puesto que hasta el propio Plan de Gobierno solo contemplaba la reducción, que no erradicación, del analfabetismo.

Dentro del desmontaje inicial que el Gobierno conservador de la 2ª Fase llevó a cabo, está incluida la Extensión Educativa, amparada por el Título XVIII de la Ley 19326 como modalidad eminentemente desescolarizada. Sus actividades y programas de carácter popular, algunas veces generaron una movilización de sus participantes, aunque incipientes, pero que dieron lugar a acciones de reivindicación locales que no fueron vistas con aprobación por quienes defendían la recuperación

⁸ Lizarzaburu, A., (198:183)

⁹ Delgado, K., (junio 1981:116)

¹⁰ Rivero, J., “La reforma educativa: sus expresiones participativas”, en Franco, C. (coordinador), *El Perú de Velasco III*, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación, Lima, 1983, p.836

económica del país con una política de orden público basada en la represión y el silencio de “los de abajo”. Las acciones de esta modalidad eran una puerta abierta a la concientización de la comunidad de base y una herramienta para difundir y analizar las nociones y valores de una cultura de liberación, que despertara la conciencia de quienes vivían en la pobreza y soportaban la explotación. La Dirección de Extensión Educativa fue suprimida por el Ministro Eléspuru, y la iniciativa que antes la tomaba un órgano de la Administración central fue transferida y dejada a criterio de los Núcleos Educativos de la Comunidad.

La asignatura de Ciencias Histórico Sociales fue otro gran problema que no supo asumir ni gestionar el Gobierno de la 2ª Fase. Al Ministro de Educación lo desquiciaron los contenidos de los libros de texto de la Educación Básica. «Develar la situación histórica del país e iniciar un movimiento crítico frente a esa historia, pero más aún analizar y criticar la realidad actual en función precisamente de ese pasado y del proyecto social fueron considerados peligrosos y subversivos»¹¹. Por tanto, había que despolitizar la Reforma Educativa desde la muy particular “neutralidad” política del Ministro y el resto del Ejecutivo. El primer paso de Eléspuru fue tomar una extravagante medida lesiva para la educación y la cultura: dispuso la censura oficial de uno de los libros de texto escolar (libro de Ciencias Histórico-Sociales para alumnos de 3er grado de Educación Básica Regular¹²) editado en 1977 por el INIDE, es decir, por el Estado, argumentando la necesidad de hacerle frente a la subversión. El contenido de esta asignatura fue definitivamente cancelado y los órganos técnicos del Ministerio quedaron encargados de su reelaboración. Después de este caso, los demás textos escolares estuvieron sometidos a la sospecha y la censura de la Comisión que para este fin específico se había creado.

Finalmente, al visualizar este desmontaje inicial que llevó a cabo en su último tramo el GRFA, es imposible dejar de referirnos a la ofensiva desplegada contra la nuclearización, a la que se le redujo su campo de actuación, pese a tratarse de uno de los ejes estratégicos de la Reforma Educativa, pues los NEC eran las unidades básicas de la organización del nuevo sistema de educación nacional que ponían en juego la iniciativa y el compromiso de la ciudadanía con la gestión de una tarea y un servicio de todos y para todos. Con el argumento de que había que reducir el gasto público, el Gobierno decretó en 1979 una drástica reducción de los NEC, que implantados en todo el territorio nacional, habían demostrado ser una experiencia

¹¹ Alba de Bühler, J., (noviembre-diciembre 1977:s/p)

¹² En los números sucesivos del semanario limeño *Marka* de 26/01/1978, 09/02/1978 y 16/02/1978 se publicaron algunos de los textos e ilustraciones gráficas del libro escolar censurado por la Comisión de Evaluación de Textos creada por el General Eléspuru. En las 25 páginas que fueron censuradas, con espíritu nacionalista se hace mención a los recursos naturales del Perú, y en los extractos difundidos por este semanario se hace referencia a las medidas de transformación dictadas durante el Gobierno de Velasco. Las reformas educativa y agraria, la comunidad industrial o reforma de la empresa, la propiedad social, la estatización de la pesca y la minería, la nacionalización del petróleo, etc. Era curioso que un General integrante de la Fuerza Armada viese espíritu de subversión en un libro educativo editado por un Gobierno de la Fuerza Armada.

útil de incipiente democracia participativa en el ámbito de la comunidad local. El nuevo Ministro de Educación, José Guabloche, la explicó así:

«La nuclearización ha significado un meritorio esfuerzo de descentralización de la planificación y administración de la educación. Originalmente el país fue dividido en 819 núcleos educativos comunales, los mismos que se redujeron a 650 por razones de orden fiscal que obligaron a adoptar esta medida de racionalización.»¹³

Los NEC habían tenido desde su inicio una relación muy tensa con los intereses representativos de la enseñanza privada y, en particular, con los colegios de la élite capitalina. En ningún momento estos se mostraron con voluntad de colaborar, ni de brindar sus instalaciones y otros medios educativos para las actividades a favor del tejido comunal; tampoco aceptaron que las nuevas organizaciones sociales populares formaran parte de la comunidad educativa, ya que para ellos esta solo la conformaban padres de familia, profesores y alumnos. Pero especialmente conflictivo había sido el problema de la gestión comunal del patrimonio de los centros educativos, que los colegios privados defendieron como derecho inalienable. El Gobierno de la 2ª Fase quiso evitar esta discusión para no alentar el disenso ni la enemistad de la educación privada, a la que se sentía más afín; y redujo los NEC, cambiando, a la vez, la normativa de estos para imponer trabas a los CONSECOM y para evitar que el ejercicio de la democracia al interior de estos siguiese siendo motivos de reivindicaciones comunitarias que los gobernantes no sabían contrarrestar.

Pese a no haber cumplido ni siquiera ocho años desde su inicio, la Reforma Educativa desde el inicio de su desmontaje estaba políticamente liquidada. Desde el poder público que la había promovido y puesto en marcha, en 1977 ya no se le brindaba ningún impulso. El proyecto político con todas sus contradicciones y flancos débiles estaba completamente agotado. La Reforma Educativa de 1972 estaba acosada por la fuerza de factores en contra, y de su desmontaje definitivo se encargó el siguiente Gobierno, civil y de inspiración neoliberal, que la ciudadanía eligió en 1980.

¹³ *Exposición del General de División EP José Guabloche Rodríguez, Ministro de Educación, a la comunidad educativa*, Empresa Servicio de Informaciones Andina-ESI-PERÚ, p. 20

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

CONCLUSIONES

1. Generalidades y antecedentes

— En los años 70 del siglo pasado, por primera vez se emprendió en el Perú una reforma de la educación que comprendió todos los niveles y modalidades de la actividad educativa. Esta reforma fue promovida y apuntalada por un grupo militar de élite perteneciente al Gobierno de la Fuerza Armada peruana (1968-1980), que estaba comprometido con un proceso político de transformación nacional. En ese sentido, la reforma de la educación estuvo llamada a servir de apoyo directo al cambio de las arcaicas estructuras económicas, sociales y culturales de la nación peruana. Por eso nació estrechamente vinculada a un factor ideológico-político que en todo momento la condicionó: la ideología y los métodos de los gobernantes que la llevaron a cabo.

— Nunca antes desde las esferas oficiales del país se preconizó y fundamentó la interrelación entre educación y política, como esta vez. En el pasado, cada vez que se decidió reformar la enseñanza y la legislación educacional, se llamó a asesores extranjeros como salvadores o se invocaron modelos y experiencias de países – desarrollados– con realidades históricas y culturales distintas y distantes de la realidad peruana. En cambio, el movimiento militar nacionalista de 1968 encargó la concepción y diseño de un modelo de reforma a un grupo de experimentados educadores e investigadores peruanos, estudiosos y conocedores del Perú y sus distintas facetas, cuyo trabajo dio como fruto un proyecto realmente innovador y original, aunque sus autores no reconocieron explícitamente que este proyecto tiene antecedentes en estructuras, hechos, experiencias y corrientes históricas de las décadas anteriores: la nuclearización de los años 40, la descentralización regional de la administración educacional, la creación del organismo asesor de la política del Estado en materia de enseñanza, pero, sobre todo, el legado ideológico (reformista con potencialidad revolucionaria) y el intenso movimiento social de los años 20, que aspiraban a poner las bases de un nuevo Estado al servicio de la mayoría de la nación. Por nuestra parte, sí estamos convencidos de que esta Reforma Educativa tiene antecedentes doctrinarios, y es lo que vamos a explicar en los dos siguientes apartados.

— Cuando la República aristocrática, heredera del espíritu y los usos de la colonización española, se agotó históricamente a comienzos del siglo XX, en la segunda década del nuevo siglo se abrió paso un fuerte movimiento en la sociedad

con la participación de anarquistas, indigenistas, socialistas, apristas y populistas. Desde esa década, por el papel esclarecedor de las vanguardias intelectuales, las grandes mayorías nacionales –dominadas y marginadas por una minoría poderosa con mentalidad feudal– descubrieron su derecho a integrarse al proceso histórico, a la vida real del país. Para ello, tanto la economía como la educación y la cultura debían ser puestas al servicio de la realización humana de los individuos. Y para alcanzar este objetivo, el promotor y garante debía ser un Estado nuevo al servicio de todos, es decir, que velase por los intereses y derechos del conjunto de la nación compuesta, en mayor proporción, por la población indígena.

Así surgió desde las corrientes dominantes y organizadas de esa época –socialistas y apristas– la propuesta de un proyecto político coherente, integral –antioligárquico y antimperialista– para reestructurar, desde el ejercicio del poder, la función del Estado y transformar las bases materiales y la superestructura de la sociedad peruana. Desde entonces y durante cinco décadas, la educación al igual que el acceso a la propiedad de la tierra fueron en el Perú las grandes demandas sociales del siglo XX.

Esta es, a nuestro juicio, la herencia que recibieron y pusieron en ejecución los autores de la Reforma Educativa de los años 70. No es casual que sus dos más sólidos artífices ideológicos hayan sido Augusto Salazar Bondy y Carlos Delgado Olivera. El primero, filósofo y maestro universitario, estuvo vinculado de una manera original al pensamiento socialista de José Carlos Mariátegui; el segundo, científico social, estuvo adscrito orgánicamente al movimiento aprista durante varios años.

– Si bien es cierto que los antecedentes ideológicos más importantes de la Reforma Educativa los encontramos en los años 20, también hay otro posterior, que se advierte en el proyecto de 1970-1972. Se trata de las experiencias y prácticas educativas de José Antonio Encinas, como maestro de escuela en Puno, que realizó bajo la influencia de la Escuela Nueva. Encinas –como Mariátegui– llegó a la conclusión de que a la educación peruana le faltaba espíritu nacional, pues solo miraba al exterior, a realidades lejanas. Por eso propuso que un programa de educación verdaderamente peruano debía incorporar la riqueza cultural y los valores de la población indígena, como uno de los componentes más significativos de la nacionalidad. Pero, así mismo, la experiencia docente lo llevó a Encinas al convencimiento de que la educación nacional debía estar directamente vinculada al trabajo, no a la búsqueda del prestigio y la distinción social. Según este maestro de pensamiento social avanzado, un proyecto transformador de la educación nacional, para ser democrático y viable, requería la solidaridad y la cooperación del conjunto de la sociedad con la labor de los profesores y la escuela.

Todos estos temas que ocuparon la actividad teórica y la práctica educativa de J.A. Encinas, se retomaron en el debate de 1970-1972 y luego fueron incorporados en los

fundamentos de la reforma de la educación.

— Pese a su aplicación truncada en la segunda parte de los años 70, la Reforma Educativa del GRFA sirvió para sacar a la luz las enormes contradicciones del sistema educacional que se habían ido consolidando y solapando durante varios años. Durante el Gobierno del General Velasco, el Informe General de la RE, así como el debate dentro del reentrenamiento magisterial para difundir los principios de esta Reforma, y los nuevos contenidos curriculares para los alumnos, fueron los tres elementos que mejor dejaron percibir los problemas seculares de la educación peruana.

La reflexión inherente al proyecto de esta Reforma no solo condujo a la creación de un nuevo sistema actualizado y acorde con la realidad del país, sino que permitió llegar a lo que no se había hecho antes; a la comprobación de la falta de legitimidad y funcionalidad de la institución escolar, que no cumplía su papel de contribuir a la mejora cualitativa del conjunto de la comunidad nacional.

En lo fundamental, ¿qué se pudo comprobar de la escuela peruana gracias a esta Reforma Educativa? Lo primero, que las escuelas y colegios operaban como un sistema de discriminación social, tratando de una manera desigual a los niños y adolescentes de las distintas capas sociales; lo que se enseñaba en los centros escolares antes de la RE nunca cuestionó, sino que, más bien, reforzó el predominio de una minoría poderosa sobre una mayoría despojada hasta de lo elemental. En segundo lugar, se puso al descubierto la jerarquización existente en los servicios educativos; de un lado y con menor calidad, los centros escolares costeados por el Estado, dotados de infraestructuras deficientes y otros medios educativos escasos, con alumnos procedentes de las clases sociales desfavorecidas; en cambio, en el otro lado estaba la enseñanza de pago, provista de muy buenos medios educativos, no masificada y promovida por intereses lucrativos que se constituyeron asociativamente en un beligerante agente de oposición a la RE. Y en tercer lugar, se comprobó el desencuentro entre la escuela y la sociedad; aquella no se implicaba en los problemas de esta, y esta veía las vicisitudes de la vida escolar como algo ajeno o extraño, como una responsabilidad exclusiva de la sede central del Ministerio de Educación.

2. Tres momentos políticos de una década de educación

— La periodificación de la RE ha sido, en algún momento, un asunto discutido. Ha habido quienes la intentaron en función de su aproximación o distanciamiento de los actores intelectuales más importantes de los 70. En este panorama nos hemos

encontrado con la opinión de quienes no tomaron en cuenta lo sucedido en el campo de la educación antes de la promulgación de la Ley General de Educación de 1972. En cambio, nosotros sí lo hemos valorado; por eso está incluido en el capítulo 3 de este trabajo. Y sobre el mismo problema de la periodificación también hemos conocido otra opinión diferente, que establece como finalización de la RE el año 1975, desde cuando fue destituido el Presidente Velasco. Pero esta posición también es cuestionable, porque desde 1975 hasta el final de la década se conservaron – mediatizadas en su espíritu renovador– algunas de las aportaciones de la 1ª Fase: las ESEP, el INIDE, las actividades no escolarizadas de Educación Inicial. Por ello, la conclusión a la que hemos llegado sobre la periodificación de la Reforma la explicamos del siguiente modo:

Viendo la realidad peruana entre 1970-1980, podemos decir que la RE no fue un todo lineal y uniforme. Aparte de las ambigüedades para sortear las presiones que sufrió, hubo manifiestas contradicciones entre el planteamiento teórico y sus realizaciones. Y por sus flujos y reflujos la podemos dividir por etapas.

La Reforma tuvo un primer obstáculo serio para salir adelante. Este obstáculo fue, en un momento temprano, la falta de voluntad de cambio del primer Ministro de Educación del Gobierno militar, que se encontró cómodo entre el inmovilismo de la burocracia que lo asesoraba y la connivencia del sector privado, que siempre se opuso a un cambio educacional estructural.

La RE prácticamente comenzó cuando se presentó y explicó a la opinión pública el contenido del proyecto diseñado y fundamentado en el Informe General de 1970. Su etapa de mayor empuje se cumplió desde este año hasta mediados de 1974 cuando se produjo la expropiación de los periódicos de circulación nacional, que debían cumplir un rol de apoyo a los fines de la RE. Esta es la etapa de mayor influencia de la tendencia progresista dentro del Gobierno, con la cual mantuvieron total sintonía los autores intelectuales –civiles– del proyecto. Es un período definitorio en el cual se dieron con más intensidad las realizaciones que marcaron los rasgos distintivos de la RE como proceso social y educativo.

Desde mediados de 1974 hasta 1976, la hegemonía de los progresistas se vio paulatinamente disminuida y algunos de estos pasaron a un segundo plano o a ocupar funciones únicamente castrenses. Es la etapa en la cual el movimiento popular se interesó mucho por la proyección social de la Reforma Educativa, y por consolidar su autonomía frente a las pretensiones de control que en todo momento pretendió ejercer el Gobierno. En tanto que por el lado conservador, su oposición se acrecentó al sumarse al amplio bloque derechista que combatía la expropiación de los medios de comunicación. En esta etapa se consumó el desplazamiento de los generales velasquistas. Los nuevos gobernantes paralizaron la RE mediatizando algunas de sus medidas antiautoritarias. Hubo durante este período retrocesos en la estructura curricular de la enseñanza, en la organización educacional y hubo también censura de algunos libros escolares.

La última etapa de la RE se cumplió entre 1977 y 1980, cuando el Gobierno militar que sucedió a Velasco, amparándose en un discutible Plan de Gobierno (1977), impuso un nuevo marco económico y político de signo involucionista y represivo. Y como la RE era rechazada por las clases dominantes, el GRFA inició su desactivación sin tomar en cuenta si los objetivos de esta Reforma se estaban cumpliendo o no.

3. Algunas salvedades pertinentes

3.1 La Reforma Educativa y la conciencia popular

— Dado su sentido social, esto es, su preocupación por la educación de los sectores desfavorecidos de la sociedad, la RE creó las condiciones para el incremento de la presión en el ámbito educacional que las clases populares ejercieron desde la década de los 60 como consecuencia del gran avance del proceso de urbanización.

Sin detenernos aquí en lo referente a la renovación de los métodos y contenidos de la enseñanza, nos interesa resaltar que la implantación de la RE estimuló la aparición de un movimiento democrático de base popular en favor de la educación de los miembros de la comunidad. Fue este un movimiento que evitó ser parametrado por las directrices pedagógicas, organizativas y políticas de las esferas oficiales. Es decir, fue un movimiento con autonomía para reflexionar y reivindicar, que resultó siendo incómodo para un Gobierno autoritario como el GRFA. Una de sus canteras principales fueron los grupos e instituciones de la corriente de Educación Popular, impulsados por un serio compromiso solidario de los cristianos de base, que con agentes radicalizados de la clase media habían interiorizado una nueva forma de hacer la historia y de compartir activamente su fe en Dios.

Este avance fue posible tanto por las expectativas como por las vías de participación que creó la Reforma. Las expectativas generaron una dinámica reivindicativa en los pueblos jóvenes o barrios urbano-periféricos (asentamientos donde habita la población más pobre), en el proletariado industrial, lo mismo que en las zonas campesinas donde hacían su trabajo el SINAMOS, brazo político del Gobierno, y las organizaciones de trabajadores agrícolas y mineros. Por su parte, las vías de participación que abrió la RE estuvieron situadas al interior de los Núcleos Educativos Comunes. En la estructura de estos estuvo incluido un órgano deliberante y resolutivo, el Consejo Educativo Comunal (CONSECOM), verdadera asamblea de la comunidad, en la cual las organizaciones populares de la localidad pudieron vivir experiencias inéditas de autoafirmación —ante la injerencia del Estado— y movilización de la conciencia popular.

– Como heredera de los movimientos político-sociales de los años 20, la doctrina de la RE fue una propuesta ideológico-política unida a la faceta pedagógica. La concientización significó una innovación radical orientada a que el educando descubriera su realidad, reflexionara sobre ella y se comprometiera en su transformación. Sin embargo, al estamento militar gobernante esto le resultó nada aceptable por el margen de autonomía que la concientización les concedía a los educandos. El Gobierno más allá de su retórica, mantuvo una política permanente de controlar y parametrar.

Una área en la que se esperaba el efecto liberador de la concientización, fue en la de educación para el trabajo. La formación del trabajador debía ser capacitación profesional, pero también desarrollo de su capacidad crítica y conocimiento de las limitaciones de su contexto situacional, que era importante para su promoción humana. El contenido del Informe General fue la mejor expresión de la tendencia liberadora que propugnó la ideología de la RE.

Como consecuencia, la estructura curricular de la Reforma constituyó un cambio profundo de los contenidos de la enseñanza anterior. El nuevo modelo se basaba en la observación directa, en la valoración de la experiencia personal y en la crítica permanente, tratando de que el alumno no fuese un receptor pasivo de información ni consumidor de datos almacenados en la memoria, sino un sujeto lúcido y activo con capacidad para participar creativamente en la construcción de una nueva cultura nacional.

Gracias a este cambio curricular los libros de texto tuvieron un enfoque completamente diferente de los anteriores. Este fue el caso de los manuales escolares de Ciencias Histórico-Sociales, Educación Cívica (Educación para la Ciudadanía), Literatura y Geografía peruanas. Por lo que al final de la década sucedió, podemos decir que estas nuevas líneas pedagógicas fueron sometidas a revisión y desde 1977, desechadas cuando la 2ª Fase del Gobierno militar inició el desmontaje de la reforma de la educación.

3.2 El nuevo sistema de educación y la realidad económica del país

– La aplicación de la RE como parte de un proceso de cambios, supuso definir una política del sector Educación como elemento imbricado en el proceso económico del país. Los Planes Nacionales de Educación estaban en estrecha sintonía con los Planes Nacionales de Desarrollo. Y cuando la RE se trazó como uno de sus fines esenciales: “una educación en el trabajo y para el trabajo”, es porque conocía y asumía la necesidad de aportar a la economía una fuerza de trabajo mejor preparada (técnica y culturalmente).

Para atender esta necesidad, la Ley de 1972 creó las modalidades para adultos de

Educación Básica Laboral, Calificación Profesional Extraordinaria, las Unidades de Instrucción en las empresas con más de 30 trabajadores, siendo, además, una de las más interesantes innovaciones de la RE la creación de las ESEP para la formación de especialistas de rango superior no universitario. De esta manera la RE trató de ser útil a la economía mejorando la capacitación y el rendimiento de la población con aptitud y edad para trabajar.

No obstante, el resultado de la vinculación entre el sistema de educación y el sistema económico no fue el esperado, porque el proceso político transformador se truncó antes de tiempo y no tuvo la oportunidad de sustituir el modelo económico capitalista, que fue el único imperante mientras el Gobierno militar declaraba estar haciendo una *Revolución*. La socialización de la propiedad y el pleno empleo en el marco de una economía solidaria y eficiente no llegaron a ser realidad, ya que nunca se alcanzó la meta revolucionaria de ver instaurada la Propiedad Social como sector principal de la economía peruana. El mercado de trabajo siguió funcionando bajo la ley de la oferta y la demanda, dejando en la desocupación o el desempleo a tanta gente que se esforzó por mejorar su formación profesional.

La política económica del GRFA no fue capaz de hacer que el sistema productivo absorbiera gran parte del contingente profesional capacitado que aportaba el nuevo sistema de educación.

4. Realizaciones y aspectos específicos de la RE

— Viendo que los problemas de la educación nacional que salieron a la luz con la publicación del Informe General en 1970, continuaron existiendo al final del GRFA, podemos decir que la RE de 1972-1980 fue una Reforma frustrada. Con esto no pretendemos atribuir las deficiencias al planteamiento teórico que elaboró la CRE, sino a la implementación de la política educacional de esa década, de la cual, obviamente, fueron responsables los gobernantes militares.

La política educacional no fue la adecuada para convertir en realidad tan irreplicable construcción doctrinaria recogida en el Informe General y en la Exposición de Motivos de la Ley General de Educación. La RE postuló la creación de un hombre nuevo (era el ideal de Augusto Salazar Bondy) en el marco de una nueva sociedad, desalienada, soberana y justa, que por no existir debía ser construida con la participación de una población concientizada. Pero la construcción de esta sociedad tampoco se inició, porque la estructura económica de base no fue modificada en lo esencial. Las reformas económicas —reforma agraria y reforma de la empresa— no dieron los resultados que de ellas se esperaban. Por eso, la RE no logró modificar substancialmente la estructura educativa del país.

Por nuestra parte consideramos que la RE se inició prematuramente, sin que se

dieran las condiciones objetivas necesarias. El Perú en todo momento siguió siendo – en la década de los 70– un país perteneciente a la órbita del capitalismo dependiente. Y si las reformas económicas nunca pusieron en cuestión el sistema imperante, la educación no avanzó hacia su horizonte liberador y de autoafirmación de la cultura y la personalidad peruanas.

Como ya hemos dicho en el cuerpo de este trabajo de investigación, las reformas estructurales de la etapa del Presidente Velasco fueron desmanteladas por su sucesor, siendo una de ellas la Reforma de la Educación.

Dicho lo anterior, veremos a qué otras conclusiones nos ha llevado el estudio de los distintos aspectos parciales comprendidos dentro de la dinámica reformista de la educación de los años 70.

4.1. Educación de adultos

– Entre las acciones de educación de adultos, en 1973 se dio inicio a la Operación ALFIN (alfabetización integral). Este Programa no tuvo como soporte un diagnóstico sobre la población analfabeta (zonas de mayor concentración, población analfabeta económicamente activa y no activa, ramas de actividad profesional, analfabetos monolingües y bilingües, vías de acceso a esas zonas, etc.). Pero siendo el analfabetismo un problema estructural del Perú, esta Operación se planteó no solo en términos pedagógicos (lectura, escritura y cálculo) sino también en su acepción económico-social. En tal sentido, ALFIN comprendió cuatro dimensiones: lectura, escritura y cálculo; aprendizaje de nuevas técnicas de trabajo y gestión empresarial; toma de conciencia de la realidad; participación en los asuntos de la comunidad.

Sin embargo, en su ejecución ALFIN se encontró con algunos contratiempos que redujeron su efectividad, a saber: la escasa operatividad y complementación de los demás sectores estatales (Agricultura, Salud, Transportes y Comunicaciones, SINAMOS) implicados en el logro de este objetivo; el desinterés de los medios de comunicación ante un Programa en beneficio de uno de los grupos sociales marginados: los analfabetos; las dificultades de acceso a las zonas de mayor concentración de analfabetos; y una traba impuesta por la cultura machista: muchos hombres se oponían a que sus esposas saliesen de casa a formar grupos de alfabetizandos. Además, a los alfabetizadores les faltó formación y pericia profesional para conseguir mejor comunicación e interaprendizaje entre personas de escaso desarrollo socio-cultural, como los analfabetos.

No obstante estos inconvenientes, podemos concluir en que ALFIN, aunque no logró sus metas cuantitativas, porque la 2ª Fase del GRFA la eliminó (por reticencias políticas y por aplicación de medidas de austeridad fiscal), pero sí se cumplieron con

cierta eficiencia algunas de sus dimensiones: aprendizaje de lectura, escritura y cálculo, toma de conciencia crítica y movilización de los sectores de mayor pobreza demandantes de servicios indispensables (agua, luz, alimentación, atención médica, etc.).

El GRFA suprimió esta Operación al comenzar el año escolar de 1977 cuando la política económica del país no favorecía los intereses y aspiraciones de la clase trabajadora. Desde 1978 la política de alfabetización dejó de ser integral, para reducir su actividad a la enseñanza de rudimentos de Lenguaje y Matemáticas en el 1er grado de escolaridad. De este modo se abrió la vía de la regresión, de la vuelta al pasado. Una de las políticas públicas que mejor expresaron el sentido social de la RE, quedó completamente eliminada, y la década terminó sin que el GRFA cumpliera su compromiso de erradicar el analfabetismo.

— Para romper con el intelectualismo academizante de la educación tradicional, la RE estableció la “educación para el trabajo” como uno de las tres finalidades principales de la política educacional. Para eso se crearon las modalidades de EBL, CECAPE, los SEAR, las UI en las empresas y, desde 1975 las ESEP. De esta manera la Ley atendía los intereses de la clase trabajadora, dándoles a sus integrantes todas las oportunidades de formación para el mejor cumplimiento de su rol productivo en la economía nacional. Los autores de la Ley sabían que la fuerza de trabajo del país nunca había recibido una formación especializada adecuada a las demandas del mercado de trabajo.

La idea de implantar una modalidad de educación laboral en el nivel medio de la enseñanza obligatoria rompió los esquemas economicistas que el empresariado tenía desde una década atrás al pretender darles formación ocupacional — supuestamente “sin contaminación ideológica”— únicamente a los obreros que ocupaba en sus empresas. Por eso, el estamento patronal peruano reaccionó con manifiesta indiferencia, porque la Ley General de Educación miraba por los intereses de los asalariados. Nos parece que así la RE le dio un nuevo sentido a la educación básica sin atentar en ningún caso contra la instrucción general, que también debía motivar al alumno para el trabajo productivo.

Al ser planteada la EBL como educación en el trabajo y para el trabajo, los demandantes de este servicio eran los que tenían o aspiraban a tener un sitio dentro de la población económicamente activa. Es decir, un universo de demandantes para el cual el Estado no estaba en condiciones de afrontar toda la financiación. Por eso consideramos que la EBL fue una modalidad sometida en todo momento a una amenaza doble: la falta de interés y de inversiones del sector privado, unida a la falta de expansión del mercado de trabajo para dar cabida a la población asalariada matriculada y capacitada dentro de esta modalidad. Con lo que podemos llegar a establecer que el modelo económico del capitalismo dependiente del Perú —y la

lógica del libre mercado— fue el determinante de las pocas posibilidades de una modalidad creada por la RE para favorecer directamente la necesidad de formación de la clase trabajadora.

Hay algo más. La disparidad entre la oferta de personal formado y la demanda del aparato económico se mantuvo como una constante durante la década de los 70, pese a que el Estado hizo la mayor parte de la inversión —“el 75% frente al 25%”— en educación. Esto fue consecuencia de que el crecimiento de las ciudades dio lugar al crecimiento de la presión reivindicativa de las clases populares, que exigían más servicios educativos y una formación de mejor calidad en vista de la creciente tecnificación de las actividades productivas.

La política educacional del Gobierno militar, para atender las presiones y expectativas creadas por la RE, recurrió a los antiguos centros educativos nocturnos y vespertinos para reconvertirlos en centros de EBL. De este modo, el uso de infraestructuras deficientes y de unos profesores no reciclados, dio como resultado una enseñanza de baja calidad. El tiempo tampoco alcanzó para crear una estructura curricular y una tecnología educativa ajustadas a los objetivos de esta modalidad.

Por último, es imposible dejar de expresar el reparo que nos merece una contradicción que se dio en la organización de esta misma modalidad. La dirección de la EBL estuvo, casi todo el tiempo que duró, directamente gestionada por personas vinculadas al SENATI, una institución de educación no formal creada e implementada de acuerdo a los criterios e intereses de la burguesía empresarial. La EBL, al no haber tenido su propia estructura curricular consolidada, ni su diseño específico para la realización de las prácticas educativas, tuvo que plagiar gran parte de los contenidos y lineamientos de la Educación Básica Regular. Esto quiere decir que la EBL no constituyó una verdadera alternativa de formación diferenciada para el mundo del trabajo.

4.2. Educación no escolarizada

— Por ser una novedad absoluta, los Programas no escolarizados para el común de la población en todo momento tuvieron un número de usuarios infinitamente menor que los Programas escolarizados. Se conservó la preferencia por estos, porque socialmente estaban mejor vistos. Para algunos sectores de la clase media, la Educación Popular estaba estigmatizada como una educación politizada y antisistema, en tanto que la oferta no escolarizada en el nivel de Básica Laboral tenía un escaso atractivo por carecer de personal docente especializado. Pero ¿por qué no hubo especialistas en esta modalidad? Porque las condiciones de trabajo no eran iguales que las del profesorado de la enseñanza regular.

La voluntad de mantener y fomentar las actividades educativas fuera de los recintos

escolares tuvo sus motivos y su mérito indiscutible. Eran una forma de atender una exigencia del desarrollo nacional: elevar la productividad de los jóvenes y adultos, enseñándoles ocupaciones y oficios que no requerían un prolongado período de formación. Y esto fue bueno, porque se promovió el autoempleo y la creatividad artesanal en una parte de la población subempleada y con bajos recursos económicos.

Por su parte, la enseñanza no escolarizada en el nivel superior, nunca existió en el sistema tradicional. La Ley N°19326 la creó por primera vez, ubicándola dentro de la estructura del Primer Ciclo impartido por las ESEP. De haber podido convertirse en realidad, hubiese constituido una buena solución para las aspiraciones de las personas con Educación Básica que tenían urgencia de incorporarse al mercado laboral y no contaban con una ESEP cerca de donde vivían. En los hechos, esta modalidad de enseñanza superior no escolarizada no llegó a plasmarse, puesto que nunca se destinó ningún presupuesto para su financiación, no contó con personal profesional especializado, ni se llegó a diseñar la correspondiente estructura curricular. Una buena idea como esta quedó, como otras de la RE, en el sitio de las aspiraciones.

En cambio de los SEAR se puede hacer valoraciones distintas por sus resultados positivos tangibles. Estos Programas estuvieron destinados a la población rural más rezagada, llegaron hasta las zonas de las fronteras internacionales, y se canalizaron como parte de los programas multivalentes de desarrollo de la comunidad que promovían los NEC. La ejecución de los SEAR estaba directamente coordinada con la programación de la EBL, Calificación Profesional Extraordinaria, Extensión Educativa e inclusive con la Educación Inicial, por lo que se puede decir que sus destinatarios eran los pobladores de todas las edades.

La ejecución de los SEAR se hizo en base a proyectos comunales y servicios sociales de impacto educativo y económico. Ellos contribuyeron al cumplimiento de los objetivos de la Operación ALFIN y al perfeccionamiento de los medios tecnológicos al servicio de la comunidad local. Por su planteamiento metodológico fue posible recuperar valores y prácticas de cooperación en el trabajo de ámbito comunal, contribuyendo a mejorar la capacidad de autogestión educativa de los grupos campesinos.

Estos programas constituyeron verdaderos esfuerzos para mejorar la posición de la población rural en la economía nacional. La capacitación campesina como servicio autogestionado pudo llegar hasta las SAIS y demás estructuras agrarias, con la menor intermediación burocrática posible. Sin embargo, los SEAR, con una reforma agraria en marcha, nos parece que deberían haber recibido mayor apoyo multisectorial y haber tenido una expansión más ágil, porque realmente fueron una alternativa adecuada a las características del ambiente rural peruano.

— Antes de la RE, en el Perú se impartía educación formal a los niños de 4 a 6 años de edad. A este período se le denominó Educación Preescolar, que no era obligatorio, y como su cobertura era muy limitada, acceder a ella constituía un privilegio en perjuicio de los niños de las clases desfavorecidas, marginados de toda clase de prestaciones sociales y educativas.

La RE introdujo unos cambios que nos parecen positivos. En primer lugar, porque por primera vez el Estado reconoció, en la práctica, los derechos de los niños como miembros de la comunidad nacional. Atrás quedaba la larga etapa del sentimiento caritativo con que personas y grupos humanitarios brindaban atención a los niños de los sectores excluidos. Con la RE, las familias a través de servicios sociales diversificados y programas de educación no escolarizada, se convirtieron en el entorno principal donde los niños de 0 a 6 años de edad recibían los debidos cuidados y la estimulación temprana para su desarrollo personal. Esto nos parece un acierto, porque el proyecto educativo en marcha demostraba así su preocupación por un vasto grupo de personas menores, que durante tanto tiempo fueron víctimas del abandono.

En segundo lugar, los cambios nos parecen positivos por el fundamento pedagógico que la RE les dio a las líneas de acción educativa de este primer nivel del nuevo sistema; realmente, no era propio llamarle Educación Preescolar, ya que este concepto se quedaba corto. Según la Reforma, el propósito esencial no era alcanzar un objetivo cognitivo; a través de la Educación Inicial no se pretendía preparar a este grupo de niños pequeños para su ingreso a la escolaridad. El verdadero objetivo era dotarlos de todos los elementos indispensables para su autoafirmación en la vida y su socialización equilibrada en la etapa de su aprendizaje vital más temprano. Como acción multivalente e integral, era muy necesario lo que se logró para la educación de los menores en situación de pobreza: la participación profesional coordinada de los pediatras, psicólogos, asistentes sociales, nutricionistas y demás especialistas al servicio del desarrollo humano de los niños más pequeños.

Y para el cumplimiento de sus objetivos, las actividades de Educación Inicial incluyeron programas de educación y promoción de las familias, recurriéndose a las tecnologías de educación a distancia, así como a los grupos de voluntariado vecinal y clubes de familias, asesorados por monitores y animadores atraídos por la actividad social y educativa no escolarizada.

— La Extensión Educativa fue la modalidad desescolarizada por excelencia, que unificaba los esfuerzos del Estado y la comunidad para llegar a toda la población contribuyendo mediante la concientización al cumplimiento de los objetivos de la transformación cultural. En realidad, estaba destinada a la socialización rápida de los valores y contenidos no reglados, valiéndose de los medios de comunicación y las tecnologías de difusión a distancia.

Por la calidad de sus programas, amenos e instructivos, estos fueron un acierto de la RE, porque constituyeron un medio de reeducación de la población, demostrando que los contenidos educativos se nutrían de las experiencias vitales, necesidades y relaciones existentes dentro de cada comunidad.

Las actividades de estos programas demostraron que siendo nuevas en el país, eran de fácil realización, elevando de este modo la motivación y participación de la comunidad. Conversatorios, talleres, foros de discusión, eventos artísticos, visitas a centros productivos de interés, escenificación teatral con motivos de la vida local, etc., demostraron ser muy útiles para el objetivo de enriquecer el espíritu de la comunidad.

Una característica de las actividades de Extensión Educativa fue la libertad de iniciativa de los participantes para proponer los temas y problemas que se iban a debatir y resolver. En este ámbito destacaron asuntos como la dignificación y promoción de las mujeres, la reivindicación cultural e histórica de los grupos indígenas, y los servicios locales con responsabilidad de todos los miembros de la comunidad. Muchas obras públicas (escuelas, edificios deportivos, centros culturales) se hicieron por iniciativas planteadas dentro de las actividades de esta modalidad.

En varios NEC, los programas de Extensión Educativa tuvieron como responsables a federaciones agrarias, organizaciones vecinales de los barrios urbano-periféricos, representantes sindicales, comunidades laborales e instituciones culturales. Verdaderamente, esta experiencia de educación popular desarrollada fuera de las instituciones escolares, es un hito en la historia educativa del Perú.

Por el espíritu participativo y solidario de sus actividades, esta modalidad de educación no debió ser eliminada. Ella fue la confirmación fehaciente de uno de los postulados capitales de la doctrina de la RE: la comunidad cumple muy bien su papel cuando actúa como agente educativo de primer orden.

Superando la metodología de la educación tradicional, la Extensión Educativa llevó a cabo proyectos de divulgación científica y tecnológica concebidos para despertar el interés y formar conciencia científica en la población. Para ello fue necesario una actualización de los conocimientos de los destinatarios, poniendo a su alcance instrumentos muy manejables para la observación, análisis y experimentación de fenómenos perceptibles por cualquier persona. No queremos decir con esto que se hiciera investigación científica, porque esta superaba la naturaleza y alcance de estos programas no escolarizados. Estos tan solo se limitaron a posibilitar el empleo útil del tiempo libre y a estimular el desarrollo de la capacidad creativa, en el entorno comunitario, de las personas con inclinación por la investigación y la búsqueda de la verdad.

4.3 Una nueva forma de organizar la educación

– El sistema de nuclearización comunal es parte de un proceso social democratizador, en virtud del cual se articulaban un conjunto de recursos (operativos y potenciales), normas administrativas y actividades coordinadas para conseguir unos objetivos educativos en una circunscripción territorial determinada. Como proceso social, obviamente, requería la participación de la población afincada en ese territorio e implicaba un ejercicio soberano del poder de esa misma población para tomar decisiones relacionadas con los asuntos educativos –y sus complementarios– que le afectaban directamente.

Como proyecto democrático que fue, la RE de 1972 tomó el sistema de Núcleos Educativos Comunales como forma de organización del nuevo sistema de educación, rescatando para la comunidad de base su condición de artífice y protagonista de la actividad educativa (escolarizada y no escolarizada) del país.

Realmente, en este caso estamos ante una innovación de indiscutible valor organizativo y social, cuya idea original venía de atrás, de la década de los 40. El ingenioso planteamiento de los años 70 buscó ampliar y perfeccionar la experiencia de los Núcleos Escolares Campesinos, que desde 1946 se aplicó solo en el ámbito de la Escuela Rural andina. Esta vez, la idea fue trasladar la responsabilidad de la actividad educativa de la escuela al conjunto de la sociedad. Y esto constituye uno de los rasgos más distintivos de la Reforma Educativa del Gobierno del General Velasco. En vez del poder del Estado, las organizaciones sociales de base se constituyeron en un poder determinante que ejercía las competencias en materia de educación de ámbito comunitario local.

Los NEC de 1972 asumieron sus funciones en uno de los mejores momentos de proceso de transferencia del poder de decisión del Estado a los nuevos actores y organizaciones sociales que surgieron gracias a las reformas económicas del Gobierno militar. Si en la época anterior a la RE, la educación se había gestionado con criterio burocrático y centralista (todo se resolvía en Lima), con los NEC se instauró un modelo de gestión democrática y comunitaria. Desde luego, el cambio resultó positivo valorando la confianza, tal vez excesiva, que se depositó en la capacidad de iniciativa y gestión de la población de base.

De acuerdo con la Ley General de Educación y los lineamientos doctrinarios de *la Revolución*, los NEC no constituían instancias subalternas de la administración central de la educación, sino que eran entidades funcionales autónomas para proponer iniciativas, entablar debates y tomar decisiones con respeto a la voluntad de los agentes plurales de la comunidad.

Vistos así, los NEC se convirtieron en referentes de educación cívica. Su propósito renovador no ofrece dudas a la vista del papel negativo para la educación que

durante tanto tiempo vinieron ejerciendo los partidos políticos y el interés lucrativo –sin sensibilidad social– de la enseñanza privada. Con la nuclearización, el Estado y los agentes sociales del pasado dejaban de ser determinantes. En el Reglamento de los NEC se introdujo un novedoso concepto jurídico y social, de carácter redistributivo, que produjo enfrentamientos provocados por el sector privado de la enseñanza; nos referimos a la propiedad comunal educativa, esto es, al conjunto de los bienes (presentes y futuros) estatales, privados y comunitarios destinados a fines educativos, que fueron puestos al servicio de la comunidad educativa local, encargándosele a esta la gestión y control de los mismos. He aquí la Reforma Educativa promoviendo la práctica de los valores universales de la solidaridad y la cooperación para favorecer a los más necesitados.

La organización a base de núcleos gozó en esos años de reconocimiento en algunos países latinoamericanos que ensayaban reformas de sus sistemas de educación. El modelo de núcleos constituye una forma no burocrática y cercana a la población de administrar los servicios educativos de ámbito local o comarcal, corrigiendo el funcionamiento disperso que tuvieron los centros escolares en el sistema tradicional. Además, la organización del nuevo sistema de educación sobre la base de ejes nucleares coordinados pero autónomos es una innovación de lo más importante, porque marcó una inflexión en un país de fuerte tradición centralista como el Perú. Con los NEC se introdujo una nueva visión de la administración del poder de los distintos territorios, que puso de manifiesto la efectividad de las ideas de descentralización, integración, coordinación de elementos plurales, y cercanía a los problemas de la población. Dado que hoy el intento de descentralización en el Perú no consigue despegar, la experiencia de las redes nucleares de los años 70 aún pueden servir de ejemplo.

A diferencia de sus antecesores de 1946, los núcleos de 1972 comprendían tres subsistemas para dar cumplimiento a la actividad educativa comunal y su relación con los demás sectores y servicios: el subsistema administrativo, el técnico-pedagógico y el de participación social. El primero de estos tuvo fallos o tergiversaciones que no pasaron por inadvertidos; el país no estaba preparado para superar rápidamente las seculares inercias y los tics de la Administración central de la educación, que se creyó equivocadamente tener atribuciones para actuar como la instancia superior de los núcleos existentes. En cambio, los otros dos subsistemas tuvieron la efectividad y el acierto que el nuevo sistema de educación exigía.

La acción técnico-pedagógica superó enormemente el planteamiento centralizado y centralista del sistema anterior, que constituyó un despropósito en un país tan heterogéneo social, étnica y geográficamente como el Perú. La nueva estructura curricular, el enfoque y dosificación de los contenidos de la enseñanza y las actividades educativas de complementación y refuerzo, tuvieron como base, por primera vez, el conocimiento científico del contexto comunal. Esto fue posible gracias a dos elementos metodológicos sin precedentes en la organización de la

educación peruana: el diagnóstico situacional de cada núcleo y la planificación local en cada comunidad. La diferencia con el pasado no nos deja margen para la duda; con la agilidad del nuevo sistema de organización, los profesores de aula, los centros escolares y las actividades educativas no escolarizadas recibieron el asesoramiento de los equipos técnico-pedagógicos con un esquema de trabajo contrario a cualquier empeño aislacionista o disgregador. En tanto que la eficiente programación pedagógica hizo posible que las acciones educativas formales e informales se cumplieran de acuerdo a las necesidades de la localidad.

Por su parte, el subsistema de participación social fue un instrumento de articulación y activación de las energías sociales y el patrimonio humano que sirven para mejorar cualitativamente a todo grupo humano organizado. La RE había creado un clima de expectación social, porque nació identificándose explícitamente con los sectores mayoritarios del país, que por ser los excluidos, vivían en espera de ver dignificado y realizado su estatuto de seres humanos.

En este contexto de expectación social, los NEC fueron la herramienta para canalizar inquietudes y recursos de la sociedad que la educación de la época anterior había desaprovechado o infrautilizado. La RE dio un ejemplo –sin duda, inmaduro– de ejercicio democrático a los destinatarios de las demás reformas sociales del Gobierno. La participación social en la tarea educativa, fue un hecho real, aunque acusó las restricciones que se podía esperar. Y las restricciones fueron impuestas por los órganos normativos de la Administración central de la educación, que deliberadamente ignoraban los principios rectores del proceso político nacional.

En la participación social se mezclaron prácticas y valores antiguos con prácticas y valores revitalizados por la RE. Desde ayudas materiales, dinero y horas de trabajo para edificar instalaciones de uso educativo, hasta actitudes críticas para cuestionar ideológicamente la Reforma Educativa y las claves políticas de *la Revolución*. En cualquier caso, faltó más poder de decisión a los representantes que las instituciones locales tenían en el Consejo Educativo de la Comunidad (CONSECOM). Una mayor y cuidadosa formación cultural y política –no partidista– hubiese sido conveniente para evitar rencillas antieducativas y comportamientos irresponsables.

Después de todo, el subsistema de participación social de los NEC consiguió un resultado positivo, porque alcanzó a convertir la educación en un asunto prioritario y en una preocupación del más alto interés para los miembros de la comunidad de base, abriendo vías de diálogo en dirección múltiple para encontrar solución a los problemas.

Como referente democrático para la educación nacional y el tejido social, el modelo nuclear de 1972 aún no ha perdido su vigor.

4.4 La investigación educativa

— Por su carácter integral, la RE abordó todos los aspectos de la educación nacional. En tal sentido, la investigación educativa no quedó al margen. Más bien, el Ministerio de Educación la tomó a cargo directa y totalmente, sin compartir este cometido con la Universidad, ni con el inoperante Consejo Nacional de Investigación, que existía desde antes de ser promulgada la Ley de la Reforma Educativa.

La política de investigación educativa de 1972 vino a llenar el hondo vacío existente en el Perú. Nadie antes había hecho investigación sistemática en este campo; de la etapa anterior a la RE solo se pueden reseñar los casos aislados de investigaciones que se realizaron en algunas Facultades de Educación sin contar con los canales de difusión eficientes y de efectos multiplicador. Los conocimientos doctrinarios o tecnológicos que necesitó el sistema anterior a la RE, los plagiaba o importaba de los países desarrollados, dejando así que la dependencia cultural del país se acentuara.

En cambio, la RE modificó este rumbo. Los más destacados integrantes de la Comisión de Reforma Educativa eran personalidades con larga experiencia en el servicio docente, pero, a su vez, con reconocido prestigio como investigadores o exponentes del pensamiento social. Por eso, con la promulgación de la Ley N°19326 se institucionalizó la investigación en el sector de la educación, con la certeza de que el paradigma de I+D+I aportaba a la educación reformada mayor calidad que la de los tiempos anteriores. Por su efectividad y carácter verdaderamente innovador, la creación del conocimiento teórico y del conocimiento aplicado dentro de los parámetros de la RE, era un elemento de apoyo de primer orden para la solución de los problemas inmediatos bajo criterios dictados por la realidad nacional, no por experiencias de afuera.

Para los autores de la RE, la democratización de la educación demandaba la existencia de un factor de desarrollo que no solo mejorase la calidad del producto: los servicios educativos, sino que extendiese los nuevos conocimientos y su aplicación, a fin de que los distintos profesionales de la educación y la sociedad en su conjunto los aprovechara en la perspectiva moderadamente desescolarizada de la educación reformada. Así, la investigación debía haber salido de su torre de marfil para elevar el nivel de los especialistas y demás interesados. Si no lo hizo, es porque fallaron los mecanismos administrativos para su propagación, y los medio de comunicación no estuvieron en la acción concertada de apoyo que esta innovación precisaba.

La investigación educativa se institucionalizó en el Perú con la creación de un organismo ad-hoc, el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, como encargado de ejecutar la política de investigación teórica y aplicada para el mejoramiento permanente del sistema de educación. Sin embargo, la creación de

este organismo no significó su adscripción a ningún sistema nacional de investigación general, ni siquiera su asociación orgánicamente con el Sistema de la Universidad Peruana, pese a que, evidentemente, las universidades tenían mucho que aportar en cuanto a contenidos, métodos y experiencias asimilables.

Por el estudio que hemos realizado de este aspecto de la RE, que constituye otro de sus rasgos particulares, diremos que por primera vez en el Perú se ha realizado investigación científica y tecnológica sobre el hecho educativo diferenciado y, a la vez, entremezclado con otros hechos sociales (el lenguaje, la economía, la ideología). La práctica de la investigación siguió, como pauta básica, un enfoque bajo la interrelación de distintas disciplinas de perfiles epistemológicos afines. Los proyectos de investigación se refirieron –especialmente de 1973 a 1976– a problemas de alcance nacional o simplemente regional. Y por lo que se puede observar en los resultados publicados, la investigación ha sido preferentemente descriptiva, analítica, comparativa y algunas veces semiexperimental.

Por sus resultados, dichas investigaciones han estado dirigidas a las áreas de economía de educación, sociología de la educación, psicología de la educación, pedagogía y educación. Y por su notable importancia y utilidad, resaltamos la elaboración de un *Manual para el Diagnóstico Situacional de los NEC* y una guía metodológica de escritura para los equipos profesionales de educación bilingüe (castellano-lengua nativa).

Solo dos anotaciones más queremos agregar sobre esta importante aportación de la RE, que no debió desaparecer, porque la investigación educacional siempre será necesaria y útil para mejorar la calidad del proceso educativo. La investigación realizada por el INIDE tuvo su mejor momento durante la 1ª Fase del GRFA. Durante la 2ª Fase acusó una ralentización y un dinamismo bajo. Esta variación consideramos que fue consecuencia del cambio de la política general del Estado. No debió ser así, porque los gobiernos cambian, pero la educación es un proceso continuo y un factor determinante en el perfeccionamiento de la organización social de los países.

Por último, en países como el Perú, donde el reto de la educación requiere permanentemente de elementos auxiliares que le permitan tener a la mano lo más logrado y actualizado de la investigación y el pensamiento educativo, es indispensable mantener un sistema de documentación e información educacionales en constante renovación. La RE no tuvo tiempo para estructurar este importante servicio.

4.5 Formación Profesional de nivel superior

— El desempleo es un problema estructural peruano que estuvo entre las más serias preocupaciones de la CRE. Particularmente, para los jóvenes la situación era bastante complicada, porque, como hemos visto, el colegio no los formaba para desempeñar con eficiencia un puesto en el mercado de trabajo. Con la cultura libresca que se les impartía, el único camino que tenían por delante, según se podía ver, era intentar ingresar en la Universidad. Pero la matrícula universitaria no alcanzaba para todos, ni todos tenían interés en seguir ese camino.

El acierto de la RE fue crear las ESEP como primer ciclo de la Educación Superior, siendo un escalón obligatorio para todo joven o adulto con certificación de haber terminado el nivel de Educación Básica, en sus modalidades de Regular o Laboral. La Reforma estableció el carácter terminal de este primer ciclo; a nadie se le obligaba a seguir el siguiente ciclo, el de la Licenciatura. Y como la formación en todos los niveles del nuevo sistema debía ser integral, en el plan de estudios de las ESEP se incluyó un área de formación general y otra de educación especializada. Por su espíritu humanista, la Reforma promovía que el trabajador recibiera una formación no solo atenta a las exigencias técnicas del puesto de trabajo, sino también a la necesidad de desarrollo personal y social del educando. Nos parece que esto marcó una clara diferencia con la formación profesional, de inspiración tecnocrática, que se impartió antes de la Reforma; antes de esta, el objetivo era solamente adiestrar al alumno en habilidades y destrezas para el mejor desempeño de un trabajo remunerado; es decir, se impartió solamente formación ocupacional, sin motivar al estudiante para que pudiese descubrir las claves de su realidad social.

Las ESEP se crearon a mitad de la década, atendiendo a las necesidades de desarrollo de las distintas regiones del Perú. Esto fue un acierto, porque de este modo estaba justificada la implantación de estas escuelas como servicios necesarios y como respuesta a una demanda social. Así también los perfiles profesionales de los bachilleres egresados, podían asegurarles lo que estos anhelaban: una ocupación cualificada y remunerada.

La aparición de las ESEP se dio en un clima de optimismo por la solución que suponían frente a dos problemas: el fracaso escolar de quienes estudiaban para luego no encontrar salida, y el desempleo o subempleo juvenil. Quizás por ese mismo optimismo no se valoró que las ESEP nacieron lastradas por la falta de instalaciones adecuadas y equipos necesarios para la fase práctica de la enseñanza; pero si de algo más carecieron al ser creadas, fue de personal docente especializado en Formación Profesional de nivel superior. Este segundo problema consideramos que se hizo más agudo desde cuando un Ministro de Educación de la 2ª Fase tomó impulsivamente la decisión de recesar la Universidad de Educación “La Cantuta”, la única que había iniciado un plan de formación de profesores para las ESEP.

Para el trabajo pedagógico, los docentes contaron con un currículo actualizado gracias al esmero del INIDE y los órganos técnicos de la Dirección de Educación Superior del Ministerio. Sin embargo los métodos de enseñanza empleados fueron los tradicionales. Consideramos que fue un error del Ministerio no haberle dado oportunidad de participación a la Universidad para que esta aportase su sabiduría en la solución de un problema de la enseñanza superior que no admitía la improvisación ni la chapuza.

El primer ciclo de Educación Superior, que estuvo directamente a cargo del Ministerio de Educación, fue una de las innovaciones de la 1ª Fase del GRFA que la 2ª Fase no desmontó, aunque tampoco hizo nada por estimular el desarrollo de este ciclo creando áreas estratégicas para el crecimiento del PIB. Eso sí, el Gobierno de la 2ª Fase lo “desideologizó” para que los futuros bachilleres aprendieran a trabajar, pero no a contribuir a fortalecer la actitud crítica contra la sociedad. Los empresarios se sintieron a gusto con los técnicos –que no profesionales– egresados de este ciclo, porque aunque poseían pocos conocimientos generales, sí tenían la destreza y las habilidades prácticas para desempeñar su trabajo. Por eso también estos mismos egresados del ciclo de Bachillerato encontraron una ubicación más favorable en el mercado laboral: empleo de mejor calidad, posibilidades de ascenso y obtención de remuneraciones más satisfactorias.

Por último, nos parece un logro importante que los titulados de estas escuelas llegasen a ocupar puestos de su especialidad, lo cual significa que no perdieron el tiempo concurriendo a esas aulas superiores. Pero pese a estos logros, casi la mitad de los jóvenes con estudios en las ESEP, a finales de los 70, se mostraron atraídos por los estudios universitarios. El motivo: la idiosincrasia peruana; los licenciados estaban mejor vistos por la sociedad y mejor tratados en el mercado laboral. Realmente, no hubo tiempo para reconvertir esta tendencia heredada y persuadir a la sociedad de que las ESEP eran una verdadera alternativa de Formación Profesional. Por eso también es necesario decir que este primer ciclo de la Educación Superior no contribuyó a descongestionar la matrícula universitaria, que venía creciendo desde los años 60.

4.6 El problema magisterial

– Entre los problemas con los que se encontró el GRFA cuando llegó al poder, fue el problema magisterial, no solo irresuelto, sino agravado por el anterior Gobierno al incumplir lo sustancial de la Ley del Magisterio que había dictado. Las reivindicaciones sociales, económicas y profesionales de este gremio fueron heredadas por los militares coincidiendo con el inicio de la radicalización de la dirigencia magisterial inducida por uno de los dos bloques ideológicos en pugna de la

izquierda peruana. El Gobierno, en vez de tener un gesto de acercamiento al profesorado para abordar el problema, declaró, más bien, no tener prevista ninguna solución; según se dijo, razones de política fiscal lo impedían. Con esta decisión equivocada, consideramos que el Gobierno propició el comienzo del largo conflicto con el magisterio, que tuvo un impacto condicionante en el desarrollo de la Reforma Educativa.

Ante las primeras protestas magisteriales, el Gobierno respondió con medidas muy duras, con el único argumento que esgrimió ante el movimiento magisterial esa década: la defensa del principio de autoridad. No fue el diálogo el método elegido por los gobernantes, sino la represión contra quienes debían ser los portadores del mensaje humanista y democrático de la Reforma Educativa. Tan autoritaria fue la postura del Ejecutivo, que sembró en el colectivo docente tempranas reticencias ideológicas ante un proceso político llamado por sus conductores *la Revolución*. La dirigencia magisterial, como gesto de solidaridad y también de autodefensa, aprovechó la coyuntura y se sumó al movimiento popular en defensa del derecho a la educación, estando en todo momento en la dinámica social que precedió a la fase inicial preparatoria de la Reforma Educativa.

Cuando la RE comenzó, ya se habían dado suficientes muestras del deterioro de la relaciones entre gobernantes y dirigentes magisteriales. Mal comienzo significó para esta reforma la existencia de profesores despedidos arbitrariamente, mal-tratados por la fuerza pública, expulsados del país y sometidos a la amenaza represiva permanente del Ministerio del Interior, que al ocupar un espacio importante en este conflicto, nos lleva a pensar que no estaba diseñada ninguna política magisterial para elevar la calidad de la enseñanza. En ese contexto socio-político se promulgó la Ley General de Educación. Era difícil esperar la implicación en la RE de una parte muy activa del magisterio nacional enfrentada a los métodos nada educativos del Gobierno. No obstante, desde el primer momento de la RE se hizo un reconocimiento oficial del maestro peruano como un importante agente del cambio educacional llamado a cumplir un rol social y técnico-pedagógico de significación muy grande.

Evidentemente, la RE necesitaba un magisterio comprometido para entender y aplicar el marco teórico, la propuesta pedagógica nueva –sustentada en cinco conceptos: la creatividad, la crítica, el diálogo, la cooperación, el compromiso–, así como también la estrategia de conversión del antiguo al nuevo sistema. Ya el Informe General había considerado, antes que la Ley, el Reentrenamiento de Profesores como prerrequisito de aplicación de la Reforma, que se efectuó con demasiado énfasis en la faceta ideológico-política, dando lugar a la incursión de los adversarios de extrema izquierda en el terreno de la confrontación. Si el Reentrenamiento del Magisterio fue declarado preferente, en cambio no fue así con la Formación Magisterial (había cerca de un 30% de profesores sin título profesional), ni con la atención de las demandas socio-económicas, pues antes que a todas estas

el Gobierno otorgó prioridad y recursos a la preparación de los estudios de Bachillerato Profesional en las ESEP, por tratarse de una de las novedades de la Reforma Educativa.

Complicado se presentó el panorama para esta reforma por las contradicciones que acarreaba. Tengamos en cuenta que la implementación del proyecto requería la participación comprometida de los profesionales de la educación. Pero en uno de los datos de la pugna estaba el flamante sindicato magisterial, mayoritario e hiperpolitizado, combatiendo al Gobierno y descalificando a su criatura, la RE, con una actitud ideológicamente dogmática y manifiestamente intolerante. Qué bueno hubiera sido que desde la crítica al proyecto oficial, los dirigentes magisteriales – autorizados por su experiencia docente– hubieran presentado un proyecto alternativo. Pero esto nunca llegó a verse, como tampoco pudo verse el cambio de la postura autoritaria y la actitud represiva de un Gobierno que proclamaba su respecto a la pluralidad de las ideas.

Si en este enfrentamiento alguien debía salvaguardar los mejores valores que se transmiten a través de la educación (sea sistemática o espontánea), ellos fueron los miembros de la CRE, imbuidos de la buena intención de aportar su experiencia y sabiduría a la solución del conflicto toda vez que no se sentían ajenos al mismo. Como maestros con larga trayectoria –Emilio Barrantes, Augusto Salazar, Walter Peñalosa, Omar Zilbert, el sacerdote Ricardo Morales, Leopoldo Chiappo, etc.– demostraron no ser insensibles ni distantes del sacrificio vocacional de tantos educadores que en pueblos y villorrios lejanos desempeñaban su trabajo en las condiciones más penosas imaginables.

Por eso, Barrantes y otros más de la CRE aceptaron tomar parte de una segunda Comisión para estudiar y proponer una solución integral al problema magisterial. Pero cuando el Gobierno recibió el Informe del Estudio realizado, no aceptó las conclusiones y recomendaciones propuestas, demostrando claramente su desinterés por el problema magisterial, sin importarle el daño que de este modo le causaba al proceso de la RE. El desenlace de este episodio nos lleva a la conclusión de que, ante el problema magisterial, el Gobierno y la Comisión ad-hoc eran dispares.

Por supuesto, la negativa del GRFA a aplicar la solución propuesta por esta Comisión fue recibida por el magisterio como una burla, que acrecentó la pugna entre el Gobierno y el SUTEP, el sindicato magisterial mayoritario. ¿Cómo era posible que los conductores políticos del país no tuvieran voluntad de afrontar un problema que venía de varias décadas atrás? Sí, el problema del profesorado era complejo; se dejaba sentir en tres aspectos. Primero, el social: no tenían el debido reconocimiento como agentes transmisores de la cultura humana, ni como servidores directos de casi la mitad de la población del país; la mayoría tenía bajo su responsabilidad una elevada carga familiar; y un gran número procedía de las capas populares menos favorecidas. Segundo, el profesional: una cuarta parte no poseía título profesional en Educación; su nivel académico era bajo y su espectro cognitivo

no gozaba de amplitud; desconocían el manejo de las nuevas tecnologías educativas así como los contenidos y métodos científicamente fundamentados que proponía la RE. Tercero, el económico: sus sueldos eran más bajos que los de otros trabajadores del Estado; y con sueldos bajos tenían que buscar trabajos complementarios que les quitaban tiempo y dedicación.

Ante esta problemática y la presión magisterial que no cesó durante esa década, el Gobierno trató de desactivar el SUTEP recurriendo a la táctica del clientelismo. Para ello, creó un sindicato oportunista incondicional, financiado con recursos públicos, cuyo número de seguidores fue extraordinariamente insignificante e inútil para los objetivos de la RE. Esta actitud del Gobierno nos lleva a concluir que la fórmula para desactivar al sindicato adversario estuvo completamente equivocada. Más útil para el desarrollo técnico de la RE hubiera sido que los recursos destinados a pagar clientelas y seguidores, hubieran sido parte del fondo para comenzar a solucionar el problema magisterial.

En definitiva, la actitud del GRFA ante el magisterio (muchos maestros seguían al SUTEP por motivos reivindicativos; no por afinidad ideológica) es uno de los aspectos más negativos relacionados con la aplicación del proyecto de la reforma de la educación. No podemos decir que en esa década hubo política magisterial. El diálogo con los maestros no existió, salvo tres encuentros tácticos y fugaces en 1974. Los profesores no fueron consultados ni tenidos en cuenta en la elaboración de los planes educativos de aquel período.

Para finalizar, solo debemos añadir que en febrero de 1980 el GRFA hizo una nueva demostración fehaciente –y esta vez definitiva– de su falta de voluntad para solucionar el problema magisterial. A casi cinco meses para dejar el poder y transferirlo a un Gobierno civil contrario a la RE, los militares dictaron la tan esperada Ley del Magisterio, sin la participación del colectivo docente y sin los recursos financieros que le diesen sustento.

4.7 El GRFA y la Universidad

— Por su comportamiento con las instituciones universitarias, se puede decir que el GRFA fue negativo para la función que estas cumplían. Durante el período 1968-1980 fue progresivamente recortándoles medios económicos, autonomía y una parte importante de la misión de estas instituciones. Comenzó desde muy temprano prescindiendo de la Universidad en la elaboración de la Ley Orgánica universitaria de 1969, impuesta sin debate previo sobre unas instituciones que, por su naturaleza y trayectoria histórica, tenían mucho que aportar al país. Con esta forma de proceder, el GRFA dictó una Ley sin diagnóstico de base, y con ella impuso un modelo durante la década, que solo produjo malestar, parálisis institucional y conflictos. La educación

universitaria peruana no salió ganando. ¿Por qué?

En primer lugar, el Gobierno recortó ininterrumpidamente un elemento fundamental: los recursos económicos. Cada año, las universidades estatales comenzaban con un déficit del ejercicio anterior, no disponiendo muchas veces de medios ni para sus gastos elementales. Con esta línea de actuación invariable que mantuvo, el Gobierno demostró su mayor interés por los niveles Inicial y Básico de la enseñanza, para los que iban dirigidos los esfuerzos financieros; en cambio, no para la educación universitaria. La idea de financiación de las instituciones superiores de enseñanza era inviable, porque apelaba a un recorte de la gratuidad del servicio (para que los alumnos pagaran), siendo la mayor parte de los estudiantes matriculados, personas de condición económica modesta. Evidentemente, la protesta no se hizo esperar y el conflicto encontró abierto el camino. En esas condiciones, las favorecidas fueron las universidades privadas; la calidad de sus servicios no se vio afectada, porque no tenían dificultades de financiación.

En segundo lugar, el Gobierno contribuyó a la intensificación del conflicto atropellando a la Universidad con un curioso concepto de la autonomía, que hacía estallar la principal conquista del movimiento de Reforma Universitaria de los años 20. La subestimación de las universidades públicas encontró un sitio en la LOUP. De acuerdo a esta, fue creado el Sistema de la Universidad Peruana, el cual se convirtió en depositario y titular de la autonomía en nombre de las instituciones integrantes del mismo. Un órgano de dirección con funciones ejecutivas –el CONUP–, fue encargado de representar al conglomerado universitario, sin que nadie democráticamente lo hubiera elegido. Al contrario, el Gobierno unilateralmente lo instituyó y lo reconoció como el único interlocutor para todo aquello que correspondía a las universidades del Perú. De este modo, la Universidad peruana experimentó un evidente retroceso; su autonomía fue atropellada y la institución, sometida a los parámetros que, a través de un órgano vicario, le impuso el GRFA. Cuando este rechazó en 1972 el proyecto de Estatuto de la Universidad soberanamente elaborado por una Comisión legítima elegida por la comunidad universitaria, demostró abiertamente que el respeto a la autonomía universitaria no estaba incluido en su política relacionada con la institución.

En tercer lugar, la agresividad del Gobierno con la Universidad llegó hasta el extremo de recortarle funciones inherentes a la misión histórica de la institución. Una parte de la formación profesional fue encomendada a las ESEP (controladas directamente por el Ministerio de Educación), sin darles a las universidades ninguna participación en el diseño, ni en la estructuración de los planes de estudio de estas Escuelas; y otra parte de la formación profesional fue asignada a instituciones no universitarias (militares, religiosas, administrativas) autorizadas para otorgar títulos equivalentes a la Licenciatura. Empero, el ataque de mayor medida a la institución universitaria consistió en degradarla trasladando la misión de investigación –y de impartir estudios de doctorado– a un organismo de altos estudios situado por encima de la

Universidad, que nunca llegó a crearse. Por esta amenaza de degradación y por la reducción constante de los recursos económicos destinados a la ya muy escasa investigación, la Universidad perdió a sus cuadros docentes más cualificados, que se fueron llevando su saber y su inventiva a otros ámbitos institucionales.

Por lo anterior, se puede decir que la Reforma Educativa con sus principios humanistas y renovadores no se aplicó en la Universidad. Además, el Gobierno, después de una primera etapa de experimentalismo y vacilaciones mientras estuvo vigente la LOUP (la modificó tres veces), adoptó una actitud de retraimiento e inhibición, propiciando un vacío legal (la parte de la Ley General de Educación sobre la Universidad nunca tuvo un Estatuto que la reglamentara) que dejó a las universidades en el mismo caos y descoordinación de la década anterior. Así, pues, con los experimentos realizados entre 1969 y 1972 (se implantó una organización académica y administrativa no consolidada) y con falta de voluntad para tomar decisiones desde 1972 a 1980, el GRFA dejó en la agonía a las principales instituciones del nivel de Educación Superior. Sin recursos económicos, sin autonomía y sin un marco legal claro y preciso, estas no pudieron hacer nada por servir mejor a la comunidad nacional. Sin duda, detrás de estas carencias estuvo el empeño firme del Gobierno de defender un modelo de Universidad de perfil y organización netamente tecnocrático al servicio del interés de las empresas, frente al modelo de inspiración revolucionaria que en todo momento defendió el movimiento estudiantil sometido sistemáticamente –como sucedió con el gremio de los maestros– a los métodos más duros de la represión.

CONSIDERACIONES FINALES

Independientemente de los rasgos característicos de la Reforma Educativa – estudiados en el capítulo 4 de esta Tesis– determinantes de su diferencia con otros procesos de la historia educacional peruana, la lectura que hemos hecho de la realidad del país y del proceso político-social que constituyeron el trasfondo de la política de educación del período 1968-1980, nos ha llevado a las siguientes consideraciones finales:

- 1.- Al aplicar la Reforma Educativa, los miembros del GRFA tuvieron una actuación ambivalente: como agentes políticos a cargo del Gobierno de la Nación, y como parte del aparato represivo del Estado.
- 2.- Por sus declaraciones y hechos, los autores del proyecto de la Reforma Educativa demostraron una tendencia libertaria; en cambio, los gobernantes observaron un comportamiento autoritario.
- 3.- La política educacional y la Reforma Educativa estuvieron sometidas a los vaivenes y contramarchas del proceso político del país de esos años.
- 4.- Que siendo pensada para el largo plazo, la reforma de la educación perdió su impulso político determinante apenas después de cuatro años, o sea, después de 1976. Pasados los años 70, las huellas de esta Reforma desaparecieron. Sin embargo, estudiada la historia de la educación peruana del siglo XX, el proyecto educacional de Velasco nos parece el más coherente y como modelo teórico, el mejor fundamentado.
- 5.- Por las aspiraciones e ideales que explicitó el proyecto, la Reforma Educativa pretendió educar para una sociedad que aún no había sido creada, ni existían las bases irreversibles para su creación.
- 6.- Nunca antes en el Perú, desde el sistema de educación, se había lanzado un mensaje cuestionando el sistema de poder establecido en la sociedad. La escuela había sido convertida casi en una agencia de publicidad del sistema imperante.
- 7.- La Reforma Educativa supuso un compromiso ético con los grupos sociales más vulnerables del Perú. El poder público asumió su obligación de dar amparo al derecho de estos grupos al bienestar, el progreso y la cultura.
- 8.- Con sus principios, postulados y realizaciones, la política educacional se puso al servicio de la integración nacional. Siguiendo ese rumbo, quiso contribuir a la legitimación del Estado peruano como pertenencia y símbolo del conjunto de la Nación.
- 9.- El proyecto educativo del Gobierno del Presidente Velasco asumió el carácter

pluricultural y multiétnico del país. En tal sentido, la medida principal relacionada con este reconocimiento fue la oficialización del quechua como una de las lenguas del Estado. La Reforma Educativa, a través de sus programas de mayor proyección social, llegó también a las comunidades nativas de la floresta amazónica en un esfuerzo por revalorar las lenguas maternas de esa región.

10.- Por primera vez, la política educacional a través de los programas intersectoriales de la Reforma, atendió las aspiraciones y derechos sociales de las mujeres.

11.- La Reforma Educativa, siendo laica (aunque dos sacerdotes integraban la Comisión), desde su primer momento respetó la libertad religiosa y mantuvo la enseñanza de la religión cristiana en los planes de estudio. (El discurso oficial de *la Revolución* defendió invariablemente el valor del mensaje cristiano).

12.- La Reforma Educativa demostró también su invariable respeto por la enseñanza privada, extendiéndole expresamente su reconocimiento como servicio a la sociedad. Sin embargo, la Reforma defendió una idea propia e innovadora sobre la libertad de educación –no coincidente con el criterio liberal–, reconociendo, por medio de la Ley Nº19326, a la comunidad como primer agente educativo. Esto creó una polémica que avanzó hasta el terreno del enfrentamiento. Porque mientras los representantes de la enseñanza privada defendían a la familia como primer espacio de socialización y principal agente educativo, desde la Comisión de Reforma Educativa se tuvo muy en cuenta un hecho irrefutable de la heterogénea realidad peruana: la concepción comunitaria de la vida y de la organización social de los grupos de la población indígena.

13.- Para el acierto de su planteamiento técnico y optimización de su operatividad, todo proyecto de Reforma Educativa, como el que nos ha ocupado, no debe prescindir de los profesionales de la educación: los profesores. La Reforma peruana de los años 70 sí prescindió de ellos. Pero es tan erróneo como excluir a los médicos de la política sanitaria o a los militares de la política de defensa.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS DE REFERENCIA (CITADOS O SOLO CONSULTADOS)

- Acebedo, F. de, *Sociología de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1969.
- Alarco, L.F., *Reflexiones sobre la educación y la democracia en el Perú*, Librería-Editorial Minerva, 1ª edición, Lima, julio 1979.
- Alarcón, R., *La Universidad Peruana: Realidad y Problemas 1969-1979*, Comisión Nacional Interuniversitaria, Lima-Surco, agosto 1980.
- Alarcón, R., *Los estudios de post-grado en el Perú*, Comisión Nacional Universitaria-Dirección de Evaluación de las Universidades, Lima-Surco.
- Alberti, G. y otros, *Educación y Desarrollo Rural*, Instituto de Estudios Peruanos, 1ª edición, febrero 1974.
- Ames González, E., *Algunas reflexiones sobre el problema de la educación nacional*, Lima, 1958.
- Andrade Talledo, R., *Augusto Salazar Bondy: hacia una educación liberadora*, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 1ª edición, Lima, 1990.
- Aréstegui Moras, M., *Sistema de Núcleos Escolares Campesinos*, Centro Regional de Desarrollo Comunal de Ccorao, Cusco-Perú, 1966.
- Aréstegui Moras, M., *Nuclearización Educativa, Teoría y práctica*, edición del autor, 1ª edición, Lima, septiembre 1976.
- Ballón Echegaray, E. y otros, *Educación Básica Laboral*, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo-DESCO, Lima, 1978.
- Barrantes, E., *La Enseñanza Secundaria en el Perú y la Educación Nueva*, Empresa Gráfica Seuch, S.A., Lima, 1946.
- Barrantes, E., *Comunidad, Educación y Reforma*, Retablo de Papel Ediciones, 1ª edición, Lima, noviembre 1971.
- Barrantes, E., *Historia de la Educación en el Perú*, Mosca Azul Editores, 1ª edición, Lima, 1989.

- Barrantes, E., *Crónica de una Reforma*, INPET-CONCYTEC, Lima, febrero 1990.
- Basadre, J., “El Inventario de la Realidad Educativa”, en Salazar Romero, C. (compilador), *Pedagogía*, Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea, IX, Ediciones del Sol, Lima, 1963.
- Basadre, J., “Leguía y el leguismo”, en *Primer Panorama de Ensayistas Peruanos*, Editorial Latinoamericana, Lima, 1958.
- Basadre, J., *La Promesa De La Vida Peruana*, Librería-Editorial Juan Mejía Baca, Lima, julio 1958.
- Basadre, J., *Meditaciones sobre el destino histórico del Perú*, Ediciones Huascarán, Lima, 1947.
- Bernal Ballesteros, E., *Movimientos Sociales y Movimientos Universitarios en el Perú*, edición de La Pontificia Universidad Católica del Perú, 1ª edición, Lima, noviembre 1974.
- Bizot, J., *La Reforma de la Educación en Perú*, UNESCO, París, 1976.
- Boggio, A. y otros, *¿Cuesta arriba o cuesta abajo?*, Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo-DESCO/Área de Educación, Lima, 1973.
- Bourricaud, F. y otros, *LA OLIGARQUÍA EN EL PERÚ*, Moncloa-Campodónico Editores Asociados, 2ª edición, Lima, febrero 1971.
- Bourricaud, F., *PODER Y SOCIEDAD EN EL PERÚ*, Instituto de Estudios Peruanos/Instituto Francés de Estudios Andinos, IEP Ediciones (Lima)/Editorial Sur, S.A. (Buenos Aires), Perú, 1989.
- Bousquet, J., *LA PROBLEMÁTICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1974.
- Bravo Bresani, J. y otros, *El Reto del Perú en la perspectiva del tercer mundo*, Moncloa-Campodónico Editores Asociados, 1ª edición, 1972.
- Bustos Chávez, C., *Experiencias Sindicales y Pedagógicas del Magisterio Peruano*, edición del autor, Lima, 1969.
- Canepa Sardon, A., *La Revolución Peruana*, Editorial Paracas, Buenos Aires, 1971.

- Cardó Franco, A. y otro, *Análisis y Perspectivas de la Formación Magisterial en el Perú*, Centro de Investigación y Promoción Educativa-CIPE, Lima, abril 1980.
- Cardó Franco, A. y otros, *La Reforma Educativa y la Nuclearización en el Perú*, Centro de Investigación y Promoción Educativa-CIPE, Lima, 1980.
- Cardoso, C.F.S., *Introducción al Trabajo de Investigación Histórica*, Editorial Crítica, S.A., Barcelona, 1981.
- Cardoso, F.H. y Faletto, E., *Dependencia y Desarrollo en América Latina*, Siglo XXI Editores, S.A., 6ª edición, México-Argentina-España, octubre 1972.
- Carnoy, M., *La Educación como Imperialismo Cultural*, Siglo XXI editores, 7ª edición, México, 1988.
- Carranza, M.E., *Fuerzas Armadas y Estados de Excepción en América Latina*, Siglo XXI Editores, 1ª edición, México, 1978.
- Cassani, J.E., *Fundamentos y alcances de la Política Educacional*, Librería del Colegio, Buenos Aires, 1972.
- Cayley, D., *Conversaciones con Iván Illich*, Enclave de libros, 1ª edición, Madrid, marzo 2013.
- Chiroque Chunga, S., *Aspectos socio-profesionales de la situación actual del docente peruano*, Ministerio de Educación/INIDE-Dirección de Investigaciones, Lima, 1982.
- Churchill, S., *El modelo peruano de innovación: la reforma de la educación básica*, UNESCO, 1980.
- Colom, A.J. y otros, *Lectura del discurso pedagógico actual*, Ediciones Embat, Palma de Mallorca, 1979.
- Coombs, P., *La Crisis mundial de la educación*, ediciones Península, 4ª edición, Barcelona, junio 1978.
- Cotler, J., *Democracia e integración nacional*, Instituto de Estudios Peruanos, 1ª edición, junio 1980.
- Cussiánovich, A. y otros, *Educación Popular en la Escuela*, Instituto de Pedagogía Popular, 2ª edición, Lima, mayo 1987.
- Degregori, C.I., *Ayacucho 1969-1979: EL SURGIMIENTO DE SENDERO LUMINOSOS*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1990.

- Degregori, C.I., *Sendero Luminoso: Los hondos y mortales desencuentros. Lucha armada y utopía autoritaria*, Documento de trabajo N°4 y 6, Instituto de Estudios Peruanos, 7ª edición, septiembre 1989.
- Delgado Olivera, C., *Testimonio de Lucha*, Ediciones PEISA, Lima, 1973.
- Delgado, K., *Reforma Educativa: ¿qué pasó?*, edición del autor, 1ª edición, Lima, junio 1981.
- Deniz, J., *La Revolución de la Fuerza Armada*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1978.
- Deniz, J., *La Revolución por la Fuerza Armada*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1978.
- Dewey, J., *Democracia y Educación*, Editorial Losada, S.A., Buenos Aires, 1946.
- Dewey, J., *LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN*, Editorial Losada, S.A., 6ª edición, Buenos Aires, 1960.
- Díaz, C., y García, F., *Ensayos de Pedagogía Libertaria*, Edita ZERO, S.A., 4ª edición, Madrid, marzo 1979.
- Díez Hochleitner, R., *La reforma educativa española y la educación permanente*, UNESCO, París, 1977.
- Dore, R., *La Fiebre de los Diplomas*, Fondo de Cultura Económica, 1ª edición, México, 1983.
- *Ediciones Esedal, S.A. (editor), "Definición de Términos" (anexo), en Reforma de la Educación*, Lima, 1974.
- Elvin, H.L., *La educación y la sociedad contemporánea*, Labor, Barcelona, 1973.
- Encinas, J.A., "Un ensayo de Escuela Nueva en el Perú", en Salazar Romero, C. (compilador), *Pedagogía*, Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea, IX, Ediciones del Sol, Lima, 1963.
- Espinoza, G., intervención en debate, en Lauer, M. (moderador), *El Reformismo burgués (1968-76)*, Mosca Azul Editores, Lima, 1978.
- Faure, E. y otros, *Aprender a Ser*, Alianza Universitaria/UNESCO, 6ª edición, Madrid, 1978.

- Fernández Cantos, J. y Carrasco, J.G., *Ley General de Educación. Espíritu y realidad de la reforma educativa española*, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1971.
- Fernández Rojas, H. y otros, *Indicadores para el estudio de las desigualdades socioeconómicas y educativas*, Ministerio de Educación/Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, Lima, 1982.
- Fernández, H., *Empleo y Educación en el Perú: notas para un debate*, (ponencia en el 1er Seminario sobre el empleo en el Perú-abril 1980), Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación, Lima, 1981.
- Figueroa, M. y otros, *La Escuela Secundaria Básica en el Campo: una innovación educativa en Cuba*, Editorial de la UNESCO, París, 1974.
- Flores Galindo, A., *Buscando un Inca: Identidad y utopía en los Andes*, Instituto de Apoyo Agrario, 1ª edición, Lima, 1987.
- Franco, C., *La Revolución Participatoria*, Mosca Azul Editores, Lima, 1975.
- Freire, P., *Educación y acción cultural*, Edita ZERO, S.A., Bilbao, 1979.
- Freire, P., *La naturaleza política de la educación*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1994.
- Frondizi, R., *La Universidad en un mundo de tensiones*, Editorial Paidós, 1ª edición, Buenos Aires, 1971.
- Gall, N., *La Reforma Educativa Peruana*, Mosca Azul Editores SRL, Lima, s/f.
- Gamarra Romero, J., *La Reforma Universitaria. El movimiento estudiantil en los años 20 en el Perú*, OKURA Editores, S.A., Lima, 1987.
- Garcés, V.G., *La sociología rural de América Latina*, Editorial Universitaria, Quito-Ecuador, 1962.
- González Prada, M., *Horas de Lucha*, Editores Latinoamericanos, Lima.
- Goodman, P., *LA DES-EDUCACIÓN OBLIGATORIA*, Editorial Fontanella, S.A., Barcelona, 1972.
- Goslin, D.A., *La Escuela en la Sociedad Contemporánea*, Editorial Paidós, 1ª edición, Buenos Aires, 1971.

- Gouldner, A.W., *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la Nueva Clase*, Alianza Editorial, Madrid, 1980.
- Guerra García, F., *La participación popular y la experiencia peruana (1968-1975)*, edición en multicopista, ILPES, 1980.
- Guerra García, F., “El régimen oligárquico: procesos políticos”, en Franco, C. (coordinador), *El Perú de Velasco I*, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación, Lima, 1983.
- Guerra García, F., “Proceso de cambio y régimen militar”, en Franco, C. (coordinador), *El Perú de Velasco II*, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación, Lima, 1983.
- Guerra García, F., *Velasco: del Estado Oligárquico al Capitalismo de Estado*, Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación, Lima, 1983.
- Gutiérrez, F., *Striptease de la Escuela*, Editorial ALPEC, 1ª edición, Costa Rica, julio 1981.
- Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación “Augusto Salazar Bondy”, *El Proceso Peruano, lecturas*, 1ª edición, Lima, octubre 1974.
- Johnson, J.J. (compilador), *Continuidad y Cambio en la América Latina*, UTHEA, México, 1967.
- Kant, I., *Pedagogía*, Akal bolsillo, Madrid, 1983.
- Kerbusch, E.J. (editor), *CAMBIOS ESTRUCTURALES EN EL PERÚ 1968-1975*, Editorial Litográfica “LA CONFIANZA”, S.A., Lima, 1976. (Obra patrocinada por la Fundación Friedrich Ebert y por el Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales)
- L. Aranguren, J.L., *Bajo el signo de la juventud*, Salvat Editores, S.A., Barcelona, 1982.
- Lauer, M. (moderador), *El Reformismo burgués (1968-76)*, Mosca Azul Editores, Lima, 1978.
- Lauer, M. (moderador), *Frente al Perú Oligárquico (1928-1968)*, Mosca Azul Editores, Lima, 1977.
- Lizarzaburu, A., *La Formación de Promotores de Base en Programas de Alfabetización*, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1982.

- Mac Gregor, F., “Situación Legal y Social de la Enseñanza Privada”, en Salazar Romero, C. (compilador), *Pedagogía*, Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea, IX, Ediciones del Sol, Lima, 1963.
- Mac Gregor, F.E., *Sociedad, Ley y Universidad Peruana*, Pontificia Universidad Católica del Perú-Fondo Editorial 1988/CONCYTEC, Noviembre 1988.
- Malpica, C., *Los dueños del Perú*, Ediciones Peisa, 4ª edición, Lima, 1970.
- Malpica, C., intervención en debate, en Lauer, M. (moderador), *Frente al Perú Oligárquico (1928-1968)*, Mosca Azul Editores, Lima, 1977.
- Mariátegui, J.C., *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*, Empresa Editora Amauta, 10ª edición, Lima, 1965.
- Mariátegui, J.C., *Temas de Educación*, Empresa Editora Amauta, 1ª edición, Lima, 1970.
- Martínez G., S., *LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN PÚBLICA N°9359*, 2ª edición, Lima, 1963.
- McClintock, C. y Lowenthal, A.F. (compiladores), *El Gobierno Militar, una experiencia peruana 1968-1980*, Instituto de Estudios Peruanos, 1ª edición, septiembre 1985.
- Mendoza Rodríguez, J., “Nuevo Potencial para la Educación Peruana”, en Salazar Romero, C. (compilador), *Pedagogía*, Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea, IX, Ediciones del Sol, Lima, 1963.
- Mendoza Rodríguez, J., *Reacción Cívica por la Educación Nacional*, Studium Editores, Lima, 1987.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *SISTEMAS EDUCATIVOS. Países signatarios del Convenio Andrés Bello*, Bogotá, 1974.
- Ministerio de Educación, *GUÍA METODOLÓGICA DE PROGRAMAS ADAPTADOS-Primero al cuarto años de Educación Secundaria vespertina y nocturna*, Lima, 1974.
- Ministerio de Educación, *Educación Básica Laboral, Objetivos de Grado 6º, 7º, 8º, 9º*, Lima, 1976.
- Ministerio de Educación, *Modelo Eduperú*, Lima, 1976.

- Ministerio de Educación/Instituto Nacional de Investigación de Desarrollo de la Educación “Augusto Salazar Bondy”, *Resúmenes Investigaciones 1973-1975*, Lima, 1976.
- Ministerio de Educación-Comisión de Reforma de la Educación, *Reforma de la Educación Peruana, Informe General*, Lima, 1970.
- Ministro de Educación, “Mensaje a la Nación al anunciarse la Promulgación de la Ley General de Educación (Decreto-Ley N°19326, de 21/03/1972)”, en *Reforma de la Educación*, Ediciones ESEGAL, Lima, 1974.
- Molero Pintado, A., *La Reforma Educativa en la Segunda República Española*, ediciones Santillana, Madrid, 1977.
- Moncloa, F., *Perú, ¿qué pasó? 1968-1975*, Editorial Horizonte, Lima, 1977.
- Monclús Estrella, A. (coordinador), “Educación para el Desarrollo”, en *Educación y Sistema Educativo*, ICE de la Universidad Complutense, Madrid, 2008.
- Muelle López, L., *Movimiento social, educación e ingresos en áreas urbanas del Perú*, Ministerio de Educación/INIDE (Dirección de Investigaciones), Lima, 1982.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Sistema de Indicadores Socio-Económicos y Educativos, Perú 1986*, Madrid, 1986.
- Ortega y Gasset, J., *Misión de la Universidad*, Ediciones de la Revista de Occidente, 6ª edición, Madrid, 1975.
- Pajuelo, M.M., “Formación Magisterial”, en *Atlas Histórico Geográfico y de Paisajes Peruanos*, Editor Instituto Nacional de Planificación, Lima, s/f.
- Pease García, H., “Introducción”, en *Perú 1975 Cronología Política*, tomo IV, DESCO- Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, Lima, 1977.
- Pease García, H., *El ocaso del Poder Oligárquico*, DESCO-Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 4ª edición, Lima, 1986.
- Pezo del Pino, E., *El Magisterio y sus luchas 1885-1978*, DESCO-Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, Lima, 1978.

- Plummer, K., *LOS DOCUMENTOS PERSONALES. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*, Siglo XIX de España Editores, S.A., Madrid, febrero 1989.
- Polar, J., “Reforma de la Educación Primaria”, (discurso), en Salazar Romero, C. (compilador), *Pedagogía*, Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea, IX, Ediciones del Sol, Lima, 1963.
- Pons Muzzo, G., *Política Educativa del Estado Peruano*, (exposición en la inauguración del año académico 1965 de la Pontificia Universidad Católica del Perú), Lima, 1965.
- Portocarrero, F., intervención en debate, en Lauer, M. (moderador), *El Reformismo burgués (1968-76)*, Mosca Azul Editores, Lima, 1978.
- Quijano, A., *DOMINACIÓN Y CULTURA. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*, Mosca Azul Editores, 1ª edición, Lima, 1980.
- Reimer, E., *LA ESCUELA HA MUERTO*, GUADARRAMA/Punto Omega, Barcelona, 1981.
- Reynoso, O. y otros, *Luchas del Magisterio*, ediciones narración, 1ª edición, Lima, marzo 1979.
- Ruiz García, E., *Subdesarrollo y liberación*, Alianza Editorial, Madrid, 1973.
- Salazar Bondy, A., *La educación peruana en el mundo contemporáneo*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Serie: Problemas de la Educación Peruana, Lima, 1959.
- Salazar Bondy, A., *En torno a la educación*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos/Facultad de Educación, Lima, 1965.
- Salazar Bondy, A., *Entre Escila y Caribdis*, Editorial Instituto Nacional de Cultura, Lima, 1973.
- Salazar Bondy, A., *La educación del hombre nuevo*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1975.
- Salazar Romero, C. (compilador), *Pedagogía*, Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea, IX, Ediciones del Sol, Lima, 1963.
- Salazar Romero, C., *Principios y Prácticas para la Educación Secundaria en el Perú*, edición Librería Studium, S.A., Lima, 1961.

- Salvat, M. (director), *La Nueva Pedagogía*, Salvat Editores, S.A., Barcelona, 1973.
- San Martín, A., *Relaciones Internacionales: estrategia, sistema, poder, conflicto, integración y dependencia*, Maradentro Editores, 1ª edición, Lima, diciembre 1987.
- Sánchez Lihón, D., *CIENCIA, INVESTIGACIÓN E INFORMACIÓN EDUCATIVA*, Instituto del Libro y la Lectura, INLIL/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Lima, 1989.
- Sánchez, L.A., *EL PERÚ: retrato de un país adolescente*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2ª edición, Lima, 1963.
- Sanyal, B.C. y otros, *Educación Profesional y Empleo: el Caso de las ESEP en el Perú*, Librería Studium, S.A., Lima y UNESCO, París, 1983.
- Sarramona, J., *La educación no formal*, Ediciones CEAC, 1ª edición, Barcelona, diciembre 1992.
- Schwartz, B., *Hacia otra Escuela*, Ediciones Narcea, S.A., Madrid, 1979.
- Sime, L. (compilador), *Aportes para una historia de la Educación Popular en el Perú*, edición Tarea, Lima, julio 1990.
- Torres, R.M., *Un encuentro con Paulo Freire*, Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas, Lima, febrero 1988.
- Touriñan López, J.M., *El sentido de la libertad en la educación*, Editorial Magisterio Español, S.A., Madrid, 1979.
- Tovar, T., *Velasquismo y movimiento popular*, DESCO-Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, Lima, 1985.
- Tovar, T., *La Reforma de la Educación: balance y perspectivas*, DESCO-Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, 2ª edición, Lima, 1988.
- Trujillo Sáenz, F., *Propuesta para una escuela del siglo XXI*, Catarata, Madrid, 2012.
- UNESCO, *Las reformas de la educación: experiencias y perspectivas*, (compilación), París, 1981.
- Valcárcel Arce, J., *Orientación Profesional y Promoción Humana*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 1973.

- Valcárcel, L.E., *Historia de la Cultura Antigua del Perú*, tomo I, vol. I, Imprenta del Museo Nacional, Lima, 1943.
- Valcárcel, L.E., *Ruta Cultural del Perú*, Ediciones Nuevo Mundo, Lima..., 1964.
- Vargas Vega, R., “Nota Introductoria”, en Gall, N., *La Reforma Educativa Peruana*, Mosca Azul Editores SRL, Lima.
- Velasco Alvarado, J., *La Voz de la Revolución*, (discursos 1968-1970), Ediciones PEISA, Lima.
- Vera, O., “La Situación y los Requisitos Educativos en América Latina”, en *Aspectos Sociales del Desarrollo Económico de América Latina*, I (compilación), UNESCO, Lieja (Bélgica), 1962.
- Villarán, M.V., “La educación nacional y la influencia extranjera”, en Salazar Romero, C. (compilador), *Pedagogía*, Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea, IX, Ediciones del Sol, Lima, 1963.
- Vitón de Antonio, M.J., *Teoría y política de la educación*, Libros de la Catarata, Madrid, 2012.
- Weatherford, W.D. (director), *Fines de la Educación Superior*, UTEHA, México, 1963.
- Whitehead, A.N., *Los fines de la educación y otros ensayos*, Editorial Paidós, 2ª edición, Buenos Aires, 1961.
- Zamalloa Sota, E., *Analfabetismo en el Perú: planes y programas de alfabetización 1970-1990*, Maijosa Editores, Lima, 1990.
- Zimmerman Zavala, A., *El Plan Inka. Objetivo: Revolución Peruana*, Ediciones Grijalbo, Barcelona, 1975.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Revistas

- “La desigualdad educacional en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Nº1, vol. X, México, 1980.

- Agurto Calvo, S., “La Universidad Peruana y la Reforma de la Educación”, en Revista *Cuadernos* N°20-21, Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima, enero-junio 1976.
- Alba de Bühler, J., “Reforma Educativa Peruana: del proyecto a la realización”, en Revista *Nueva Sociedad* N°33, noviembre 1977.
- Alzamora Valdés, M., “La crisis de nuestra educación”, (Informe del Jurado de Ingreso de la Universidad Católica del Perú, de 8 de mayo de 1950), en Revista *Mercurio Peruano* N°278, Lima, mayo 1950.
- Bourricaud, F., “Los militares: ¿por qué y para qué?”, en Revista *Aportes* N°16, París, abril 1970.
- Carpio Becerra, A., “Discurso en la Reunión de Ministros de Educación convocada por la UNESCO en Caracas, 1972”, en Revista *Educación* N°9, año III, julio 1972.
- Carpio Becerra, A., “Discurso ante la XVII Conferencia Internacional de la UNESCO en París el 24/10/1972”, en Revista *Educación* N°10, año IV, 1er trimestre, 1973.
- Chavarría, J., “La desaparición del Perú colonial 1870-1919”, en Revista *Aportes* N°23, París, enero 1972.
- Chiappo, L., “Estructura y Fines de la Universidad Peruana”, en Revista *Aportes* N°16, París, abril 1970.
- D’Ornellas Suárez, M., “Militares y oligarquía en el Perú”, en Revista *Nuevo Mundo* N°43, París, enero 1970.
- Frondizi, R., “Universidad y Sociedad”, en Revista *Facetas* N°3, vol.6, Agencia de Información de los EE.UU, 1973.
- Gall, N., “La reforma católica”, en Revista *Nuevo Mundo* N°48, París, junio 1970.
- Illich, I., Freire, P. y otros, mesa redonda, en Revista *Educación* N°7, año II, Lima, 1971.
- Janne, H., “Las Universidades y las necesidades de la sociedad contemporánea”, en Revista *Cuadernos* N°10, Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima, septiembre 1972.
- Jara, U., “La Década Prodigiosa”, en Revista *Debate* N°5, vol. XI, Lima, 1989.

- Jaworsky, H., “La nueva ley universitaria: universidad y sociedad en el Perú”, en Revista *Comunidades* Nº14, año V, Madrid, mayo-agosto 1970.
- Latapi, E., “Educación y Sistema Escolares en América Latina: problemas y tendencias de solución”, en Revista *Cuadernos* Nº6, Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima, septiembre 1971.
- Lewis, O., “La cultura de la pobreza”, en Revista *Nuevo Mundo* Nº5, París, noviembre 1966.
- Limón Mendizábal, M.R., “La educación básica de adultos”, en *Revista Complutense de Educación*, vol. I, Nº2, Editorial de la Universidad Complutense, Madrid, 1990.
- Matlina, A., “El Imperialismo y la ‘Revolución de los Militares’”, en Revista *América Latina* Nº2 (22), Editorial Progreso, Moscú, 1979.
- Mendoza Díez, A., “El Ciclo Preprofesional Universitario”, Universidad de Zulia, Maracaibo-Venezuela. (Separata del Nº28 de la *Revista de la Universidad de Zulia*).
- Miró Quesada, F., “Augusto Salazar Bondy: Biografía Filosófica”, en *Textual* Nº9, Revista del Instituto Nacional de Cultura, Lima, diciembre 1974.
- Moncloa, F., “Augusto”, en *Textual* Nº9, Revista del Instituto Nacional de Cultura, Lima, diciembre 1974.
- Neyra, H., “Una filosofía del alba”, en *Textual* Nº9, Revista del Instituto Nacional de Cultura, Lima, diciembre 1974.
- Nuñez Anavitarte, C., “Formación del Investigador Científico”, en Revista *Cuadernos* Nº11, Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima, diciembre 1972.
- Panyagua, C.G., “UNA ALTERNATIVA PARA EL SISTEMA EDUCATIVO, según Iván J. Illich”, en *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, Nº2, vol. II, noviembre 1978.
- Paulston, R.G., “Educación no formal en el Perú”, en Revista *Problemas Internacionales*, vol. XIX, Agencia de Información de los EE.UU, noviembre-diciembre 1972.
- Salas S., I., “La Educación Secundaria en América Latina”, en *La Educación* Nº39-40, Revista de la Unión Panamericana, Washington D.C., 1965.

- Salazar Bondy, A., “La Reforma de la Educación”, en Revista *Cuadernos* Nº10, Consejo Nacional de la Universidad Peruana, Lima, septiembre 1972.
- Salazar Bondy, A., “¿Qué es concientización?”, en *Textual* Nº9, Revista del Instituto Nacional de Cultura, Lima, diciembre 1974.
- Salazar Bondy, A., “Por una educación para el trabajo, por el trabajo y en el trabajo”, en *Textual* Nº9, Revista del Instituto Nacional de Cultura, Lima, diciembre 1974.
- Salazar Bondy, A., conferencia dictada a los maestros de la I Región de Educación en Chiclayo, el 12/06/1973, en *Textual* Nº9, Revista del Instituto Nacional de Cultura, Lima, diciembre 1974.
- Salazar Romero, C., “Cincuenta años de educación en el Perú (1918-1968)”, en Revista *Mercurio Peruano* Nº474-475, Lima, julio-octubre 1968.
- Sepúlveda, A., “El militarismo desarrollista en América Latina”, en *Foro Internacional*, revista trimestral de El Colegio de México, vol. III, julio-septiembre, 1972.

Semanarios

- “El duro camino de la reforma”, *Oiga* Nº325, Lima, 23/05/1969.
- “Ahora: ¡la educación!”, *Oiga* Nº374, Lima, 15/05/1970.
- “La censura de libros escolares”, *Marka* Nº58, Lima, 26/01/1978.
- “La censura de textos escolares”, *Marka* Nº60, Lima, 09/02/1978.
- “La censura de textos escolares” (III), *Marka* Nº61, Lima, 16/02/1978.
- Abarca Cervantes, M. y otros, “Los sucesos de Ayacucho”, en *Oiga* Nº333, (“Cartas al Director”), Lima, 18/07/1969.
- Agurto Calvo, S., “La opinión de la Universidad”, (entrevista), *Oiga* Nº327, Lima, 06/06/1969.
- Anónimo, crítica a declaraciones del Ministro de Educación sobre la politización de los estudiantes, en *Oiga* Nº339, (“Cartas al Director”), Lima, 29/08/1969.

- Bolo Hidalgo, S., “Comunicado” (Comisión Ejecutiva Nacional del Frente de Liberación Nacional), en *Oiga* N°344, Lima, 03/10/1969.
- Chiappo, L., “¿Vamos a volver a la educación ‘pedagoga’?”, en *Marka* N°160, Lima, 19/06/1980.
- Chiappo, L., “¿Vamos a volver a la secundaria común escolarizada?”, en *Marka* N°161, Lima, 26/06/1980.
- Comisión de Reforma de la Educación, “La realidad que hay que cambiar”, (documento de trabajo), *Oiga* N°370, Lima, 17/04/1970.
- Espejo, J.A., “Gobierno y universitarios ante una encrucijada”, en *Oiga* N°328, Lima, 13/06/1969.
- Espejo, J.A., “Con la chispa atrasada”, en *Oiga* N°330, Lima, 27/06/1969.
- Espejo, J.A., “Autoritarismo, Confusión y Esquematismo en la Universidad”, en *Oiga* N°337, Lima, 15/08/1969.
- Guevara, J. de D., “La opinión de la Universidad”, (entrevista), *Oiga* N°327, Lima, 06/06/1969.
- *Impacto* N°220, Lima, 22/02/1967.
- Intelectuales de Izquierda, “Declaración”, (sobre proceso político del Perú), en *Oiga* N°327, Lima, 06/06/1969.
- Intelectuales, profesionales y otros, “Declaración de protesta por el contrato para la explotación de cobre”, en *Oiga* N°350, Lima, 14/11/1969.
- Morales Bermúdez, F., “Exposición al país del Ministro de Economía”, *Oiga*, Lima, 30/03/1972.
- Morote, P., “Sigue firme el frente interno”, en *Oiga* N°333, Lima, 18/07/1969.
- *Oiga* N°344, Lima, 03/10/1969, (párrafo sobre la situación de la Universidad peruana).
- Químper Herrera, A., en *Oiga* N°330, (“Cartas al Director”), Lima, 27/06/1969.
- Ríos, J., “Tierra de nadie”, en *Oiga* N°329, Lima, 20/06/1969.

- Valcárcel, L.E., “Opinión sobre la Ley General de Educación”, en *Oiga*, Lima, 30/03/1972.
- Vanguardia Revolucionaria (fracción universitaria), en *Oiga* N°339, (“Cartas al Director”), Lima, 29/08/1969.
- Vidalón, C., “La opinión de la Universidad”, (entrevista), *Oiga* N°327, Lima, 06/06/1969.

Diarios

- “Estampa”, suplemento dominical de *Expreso*, Lima, 05/09/1971.
- Barrantes, E., (entrevista), *El Observador*, Lima, 05/02/1983.
- Castillo Ríos, C., “Centralismo y no participación”, en *La República*, Lima, 25/01/1993.
- *El Comercio*, (editorial sobre la politización de las Universidades), Lima, 21/03/1969.
- *La Prensa*, Lima, 21/02/1969, (sobre la promulgación de la LOUP).
- *La Prensa*, Lima, 25/02/1969, (sobre la Ley universitaria N°17437).
- *La Prensa*, Lima, 12/05/1970, (sobre la unificación de la secundaria común y secundaria técnica).
- Ministerio de Educación, “Comunicado Oficial N°11-73”, en *La Prensa*, Lima, 17/10/1973.
- Ministerio de Educación, “Comunicado Oficial”, (sobre visita de profesores URSS al Perú), en *Expreso*, Lima, 06/12/1970.
- *Peruano, El*, Diario oficial del Estado, suplemento extraordinario, octubre 1974.
- Russo Delgado, J., en *Correo*, (“Cartas al Director”), Lima, 14/12/1975.
- Salazar Bondy, A., “Educación, Liberación y Trabajo”, en *Expreso*, Lima, 13/02/1972.
- Salazar Bondy, A., “En torno al desarrollo y el crecimiento”, en *Expreso*, Lima, 08/10/1972.

- Salazar Bondy, A., “Hacia una Alfabetización Integral” (III), en *Expreso*, Lima, 17/12/1972.
- Salazar Bondy, A., “La Educación extraescolar y la Revolución”, en *Expreso*, Lima, 06/05/1973.
- Salazar Bondy, A., “Un nuevo concepto de educación”, en *Expreso*, Lima, 08/04/1973.
- Tedesco, J.C., “La Década perdida” (Analfabetismo, Democracia y Desarrollo en América Latina), en *Temas de Nuestra Época*, suplemento N°114, año IV, diario *El País*, Madrid, 18/10/1990.

FUENTES DOCUMENTALES

- Alianza Acción Popular, Demócrata Cristiano, “Bases para el Plan de Gobierno” (Texto Preliminar), Lima, abril 1973. (Folleto).
- Andrade Talledo, R., “Salazar Bondy: cultura de la dominación y educación”. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación en la Universidad de La Sorbona, 1979. (Copia cedida por su autor).
- Arrisueño C., A., carta al Embajador del Perú en España (con opinión sobre la influencia de la política en la educación), Lima, 13/03/1969. (Copia del documento).
- Arrisueño C., A., “Aspectos más saltantes de la Política de Educación”, en *Reunión con las Fuerzas Productivas*, (Informe), mayo 1969. (Documento publicado por el Ministerio de Educación del Perú).
- Arrisueño C., A., “Problemas del Ministerio de Educación”, en *Reunión con las Fuerzas Productivas*, (Informe), mayo 1969. (Documento publicado por el Ministerio de Educación del Perú).
- Barrantes Lingán, A., entrevista reproducida del diario *Expreso* de 08/11/1976, en *Documento UNO*, Centro de Información, Documentación y Publicaciones del CONUP, Lima, 1977. (Volumen-publicación oficial).
- Barrantes, E., (Presidente de la Comisión de Reforma Educativa), anexo a la carta enviada al autor de este trabajo (respuesta a un cuestionario), Lima, 24/05/1983.

- Belaúnde Terry, F., “El Perú construye”, (mensaje al Congreso Nacional), Lima, 28/07/1964. (Volumen-publicación oficial).
- Belaúnde Terry, F., “El Perú construye”, (mensaje al Congreso Nacional), Lima, 28/07/1965. (Volumen-publicación oficial).
- Belaúnde Terry, F., “El Perú construye”, (mensaje al Congreso Nacional), Lima, 28/07/1966. (Volumen-publicación oficial).
- Cardó Franco, A., “Objetivos del Plan Sectorial”, en *Reunión con las Fuerzas Productivas*, (Informe), mayo 1969. (Documento publicado por el Ministerio de Educación del Perú).
- Carpio Becerra, A., “Nota Introductoria”, en Ministerio de Educación, *Ley General de Educación-Decreto Ley Nº19326*, Lima, marzo 1972. (Documento de difusión del Ministerio de Educación).
- Carpio Becerra, A., “La Reforma Educativa en Marcha”, (exposición televisada), edición de la Oficina de Comunicación e Información del Ministerio de Educación, Lima, abril 1973. (Documento de difusión del Ministerio de Educación).
- Castillo Ríos, C., (Integrante de la Comisión de Reforma Educativa), anexo a la carta enviada al autor de este trabajo (respuesta a un cuestionario), Lima, 10/06/1983.
- Comisión de Estudio de la Situación del Magisterio, “Informe General I Síntesis”, Lima, enero 1972.
- Consejo Nacional de la Universidad Peruana, “Pronunciamiento de la Universidad de Piura sobre el Informe General de la Reforma de la Educación Peruana”, en legajo con opiniones y observaciones de las universidades peruanas sobre el Informe General, s/se, s/f.
- Consejo Nacional de la Universidad Peruana, *Memoria 1971*, Lima, s/f.
- Consejo Nacional de la Universidad Peruana, *Memoria 1972*, Lima, s/f.
- Consejo Nacional de la Universidad Peruana, *Memoria 1974*, Lima, 1976.
- Consejo Nacional de la Universidad Peruana, *Memoria 1975*, Lima, s/f.
- CONUP, *Exposición al Consejo de Ministros*, Lima, marzo 1976. (Documento sobre la problemática universitaria peruana).

- CONUP, “Oficio N°531-76-P del Presidente del CONUP al Contralor General de la República”, en *Boletín Universitario N°3 CONUP*, Dirección Ejecutiva-Oficina de RR.PP, año I, julio-agosto-septiembre 1976.
- Dellepiani, J., (Ministro del GRFA en 1969-1971), entrevista concedida al autor de este trabajo, Madrid, 26/06/1982. (Grabación en cinta magnetofónica).
- Exposición de Motivos y Fundamentación de El Proyecto de Ley Orgánica de Educación presentado en el Senado del Perú en 1966. (Copia de documento, con sello del Departamento General de Mesa de Partes y Agenda, Lima, 14/09/1966).
- Guevara, J. de D., (Presidente del CONUP y rector de la Universidad de San Marcos en los años 70), anexo a la carta enviada al autor de este trabajo (respuesta a un cuestionario), Lima, 15/07/1983.
- Instituto Nacional de Planificación, “Plan de Desarrollo 1971-1975”, Lima.
- Instituto Superior de Periodismo y RR.PP “Dr. Carlos E. Uceda”, “Educación para una sociedad justa en un Perú libre y digno”, Trujillo, 1969. (Folleto de extensión cultural).
- Mercado Jarrín, E., discurso en la XXIV Asamblea General de las Naciones Unidas, publicación oficial del Ministerio de Relaciones Exteriores del Perú, Lima, septiembre 1969.
- Ministerio de Educación, “BASES Y POLÍTICA”, en *Reforma de la Educación-Informe Preliminar*, Lima, abril 1970.
- Ministerio de Educación, Segunda Reunión de Ministros de Educación de la Región Andina, 4-6 febrero 1971, en Lima. (Folleto-publicación oficial).
- Ministerio de Educación, *Ley General de Educación-Decreto Ley N°19326*, Lima, marzo 1972. (Documento de difusión).
- Ministerio de Educación, Discurso pronunciado por el señor Ministro de Educación con motivo de la Iniciación del año escolar de 1976. (Versión escrita proporcionada por el General R. Miranda Ampuero).
- Ministerio de Educación, *La Educación en el Perú (cifras y gráficos 1968-1978)*, Lima, septiembre 1978.
- Ministerio de Educación, *Informe de Investigación Evaluativa del Primer Ciclo de Educación Superior*, Lima, 1981.

- Ministerio de Educación (Dirección Superior), *Informe sobre la Evaluación de la Reforma Educativa, Área: Alfabetización*, Lima, enero 1985.
- Ministerio de Educación-Oficina Sectorial de Planificación, *Concepción y tendencias de la educación en el Perú*, Lima, septiembre 1978. (Documento de difusión).
- Ministerio de Relaciones Exteriores, *Boletín Informativo N°1752*, Lima, 17/08/1974.
- Pacheco Vélez, C., (Profesor en universidades particulares del Perú), entrevista concedida al autor de este trabajo, Madrid, 11/03/1983. (Grabación en cinta magnetofónica).
- Pérez Tenaud, L., "Acciones desarrolladas y por desarrollar", Ministerio de Educación, Lima, 1969.
- Presidencia de la República/Secretaría de Prensa, "Versión oficial de la conferencia de prensa del Presidente Juan Velasco Alvarado", *Boletín Notas de Prensa*, Lima, 26/06/1974.
- Sánchez, L.A., "La Universidad y el medio social latinoamericano. Los Colegios Regionales y el comando intermedio". Fundamentación del proyecto de ley para la creación de los Colegios Universitarios Regionales, realizada en el Senado del Perú durante la legislatura 1963-1969. (Copia del documento, sin sello editorial).
- Trahtemberg, L., *Educación para todos*, exposición leída en la CADE de 1966 organizada por el IPAE, Arequipa, 07/12/1996. (Documento difundido por los organizadores).
- UNESCO, *La experiencia brasileña de alfabetización de adultos-El MOBREAL*, París, 1974. (Folleto)
- Vásquez Rebaza, M., (Dirigente estudiantil universitario a finales de los 60), anexo a la carta enviada al autor de este trabajo (respuesta a un cuestionario), Trujillo, 14/04/1983.
- Zilbert, O., (Integrante de la Comisión de Reforma de la Educación), anexo a la carta enviada al autor de este trabajo (respuesta a un cuestionario), Lima, 04/06/1983.

ANEXOS

ANEXO 1: Los 3 Niveles del Sistema de Educación Regular. Comparación con el Sistema Anterior

SISTEMA REGULAR

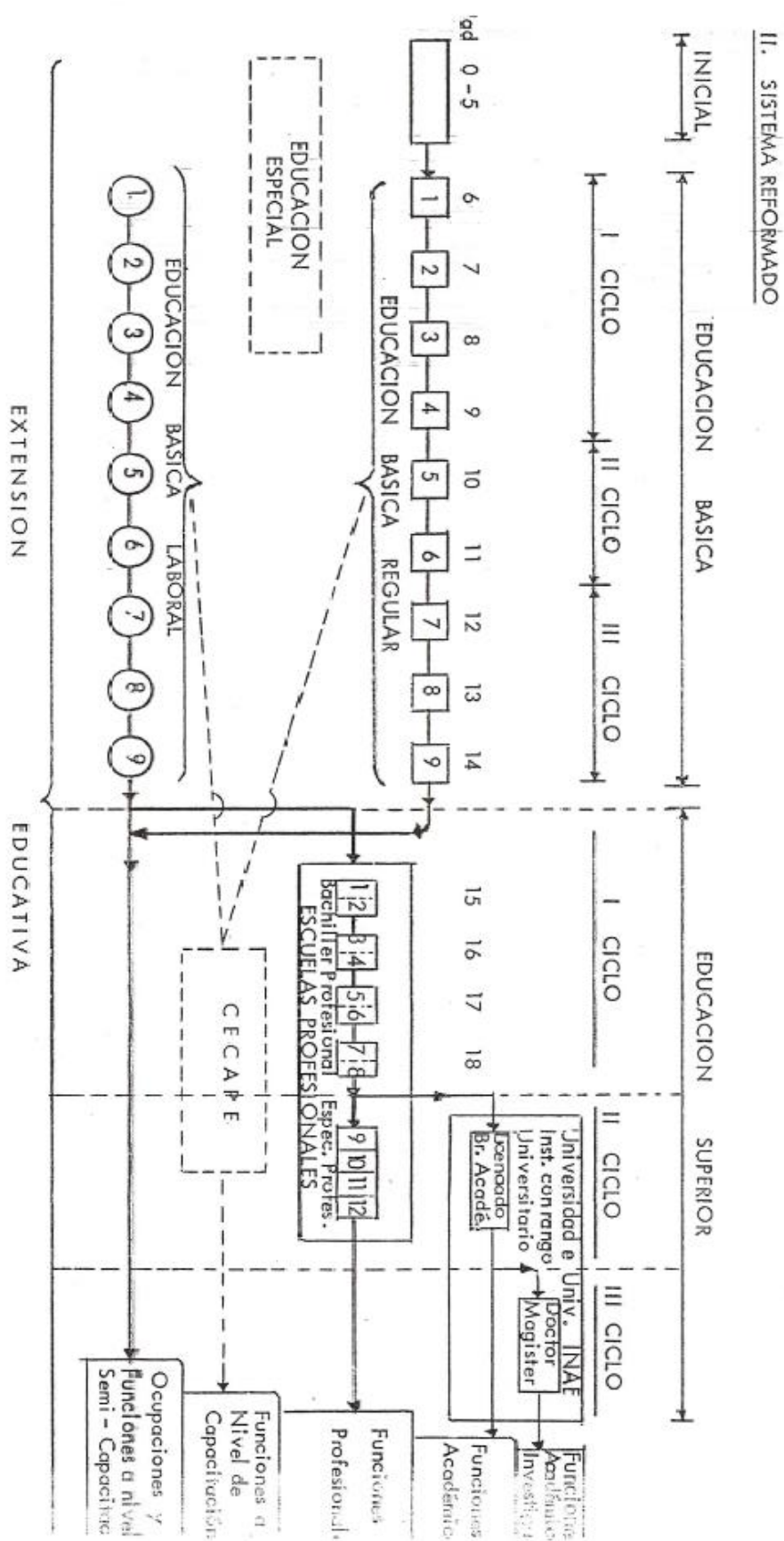
COMPARACION DEL ANTERIOR SISTEMA EDUCATIVO Y EL NUEVO QUE ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACION

ANTERIOR		NUEVA (LEY 19326) (DECRETO LEY 22268)	
EDUCACION SUPERIOR	DOCTORADO	UNIVERSIDAD - INAE	III CICLO
		DOCTORADO	
		MAGISTER	
	OTRAS ESCUELAS	UNIVERSIDAD E INSTITUCIONES CON RANGO UNIVERSITARIO	II CICLO
	ESTUDIOS PROFESIONALES	LICENCIATURA Y BR. ACADEMICO	
	U	(Duración Diversa)	
	(4 a 9 años)	ESEP	
	PROFESIONES	ESPECIALISTA	
	OPERACIONALES	PROFESIONAL	
	ESTUDIOS GENERALES		
EDUCACION SECUNDARIA DIURNA	50 SECUNDARIA	ESEP	I CICLO
	40 SECUNDARIA	BACHILLERATO PROFESIONAL	
	30 SECUNDARIA	90 GRADO	III CICLO
	20 SECUNDARIA	80 GRADO	
	10 SECUNDARIA	70 GRADO	
EDUCACION PRIMARIA	50 PRIMARIA	60 GRADO	
	40 PRIMARIA	50 GRADO	
	30 PRIMARIA	40 GRADO	II CICLO
	20 PRIMARIA	30 GRADO	
	10 PRIMARIA	20 GRADO	
Edad: 6 Años	TRANSICION	10 GRADO	
PRE-ESCOLAR	CUNA Y JARDIN	JARDIN	5 Años (Prefer.)
	NIDO		3 Años
		CUNA	0 Años

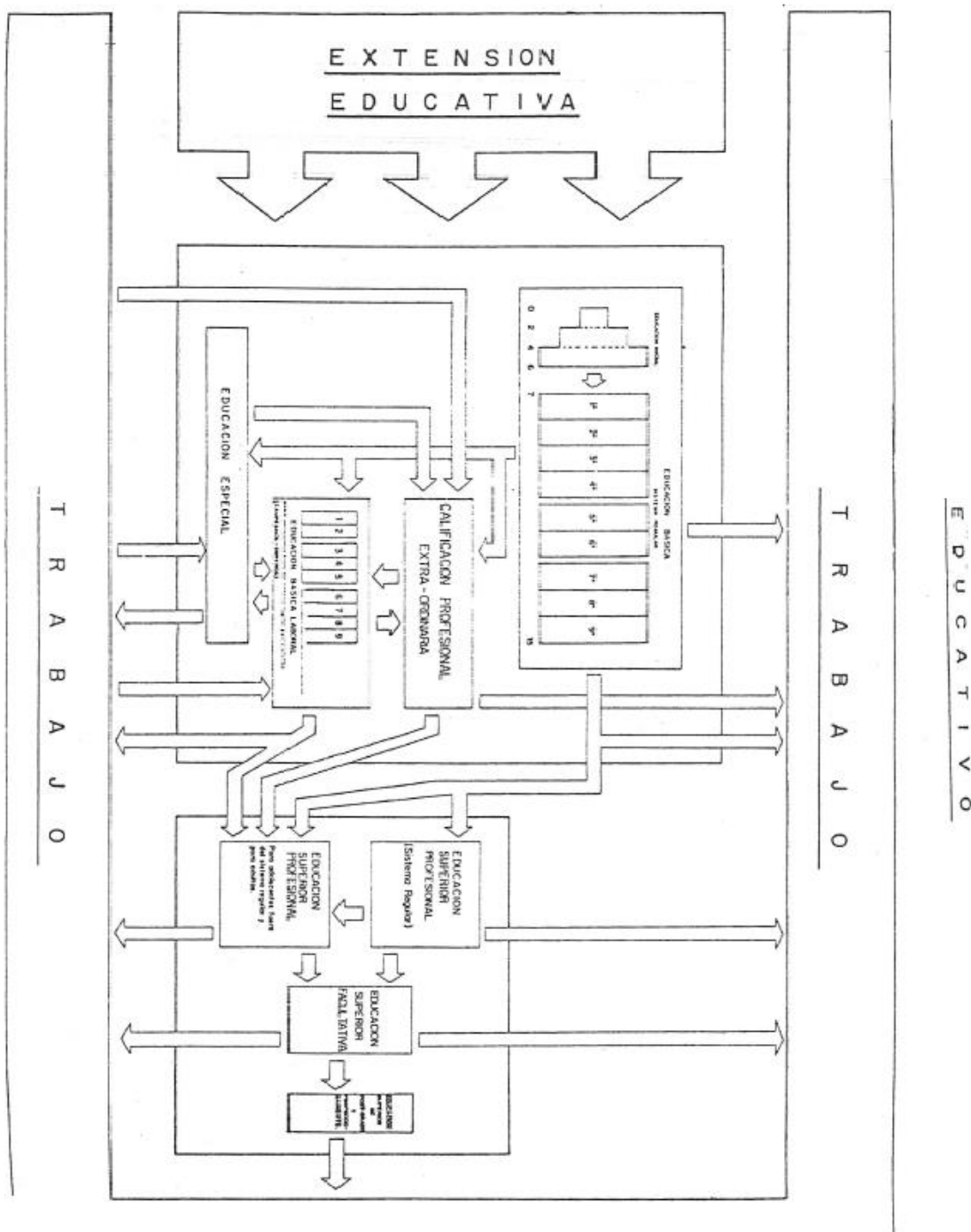
Conviene señalar que las comparaciones graficada se refiere fundamentalmente al número de años de estudios y a las correspondientes edades de los educandos en el Sistema - Anterior, así como a las probables duraciones y edades en el nuevo sistema. No es posible, dada la profunda diferen

Conviene señalar que las comparaciones graficada se refiere fundamentalmente al número de años de estudios y a las correspondientes edades de los educandos en el Sistema Anterior, así como a las probables duraciones y edades en el nuevo sistema. No es posible, dada la profunda diferencia de ambos sistemas, pretender equivalencias en el contenido y calidad de la educación dado que resultarán erróneas.

ANEXO 2: Niveles y Modalidades del Sistema Reformado




**ANEXO 3: Relaciones entre las distintas
Modalidades del Nuevo Sistema**



ANEXO 4: Comparación de las Dos Modalidades

Comparación de las dos modalidades de la educación básica

BASICA REGULAR		III CICLO	NIVEL SUPERIOR
DOCTORADO			
UNIVERSIDAD INAE			
MAESTRIA UNIVERSIDAD	<div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div> <div></div>		

BASICA LABORAL		III CICLO	NIVEL SUPERIOR
DOCTORADO			
UNIVERSIDAD INAE			
MAESTRIA UNIVERSIDAD		II CICLO	
LICENCIATURA (duración diversa)			
ESEP (BACHILLERATO)		I CICLO	
9 GRADO		III CICLO	
8 GRADO			
7 GRADO			
6 GRADO		II CICLO	
5 GRADO			
4 GRADO			
3 GRADO		I CICLO	
2 GRADO 1 GRADO			

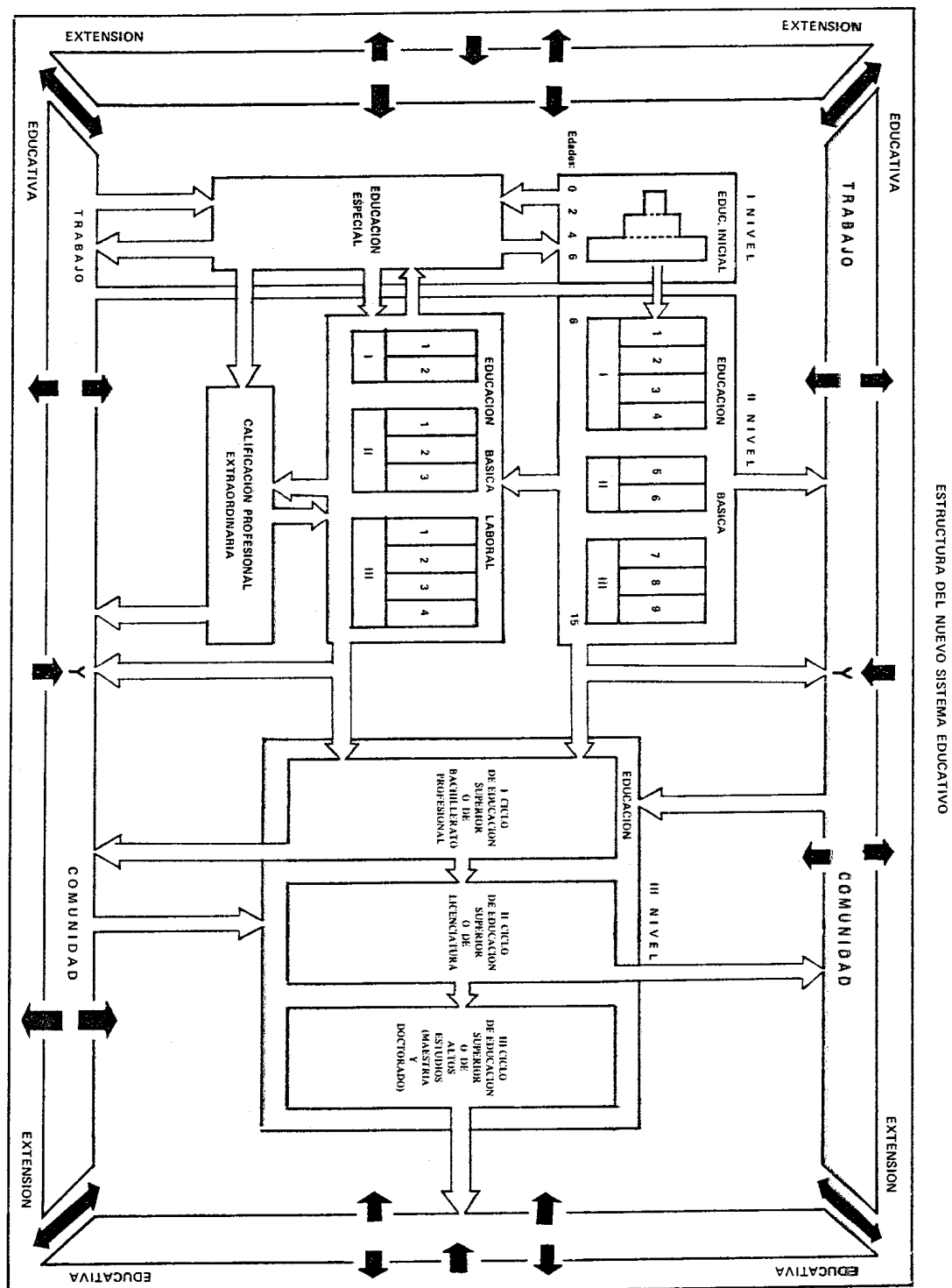
NIVEL BASICO (preferentemente a partir de los 15 años)		
---	--	--

**ANEXO 5: Estructura General del Nuevo Sistema,
según el Informe Preliminar**

ESTRUCTURA GENERAL DEL NUEVO SISTEMA

<u>N I V E L E S</u>	<u>M O D A L I D A D E S</u>	<u>C I C L O S</u>
Educación Inicial		
Educación Básica	-Regular	1º, 2º, 3º
	-Laboral	
	-Educación Especial	
	-Calificación Profesional Extraordinaria	
Educación Superior	-Regular	1º, 2º, 3º
	-Profesional para jóvenes y adultos fuera del sis- tema regular	

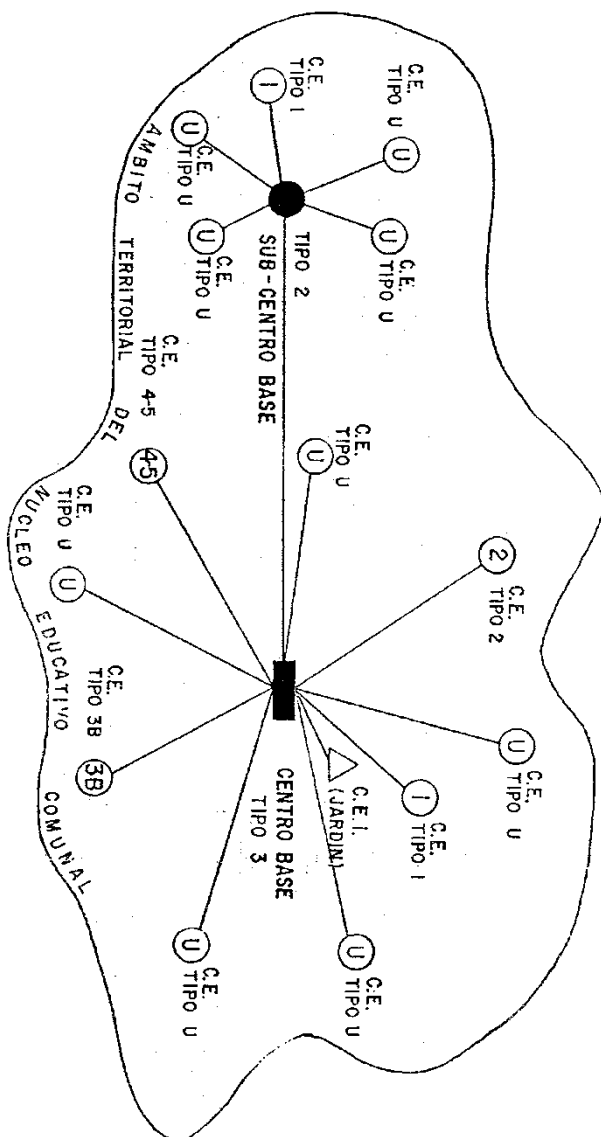
**ANEXO 6: Estructura del Nuevo Sistema de Educación.
Interconexión de sus diversas partes según el Informe Preliminar**



ANEXO 7: Comparación del Sistema de Organización Tradicional y el Sistema de Núcleos

<u>Modelo escolar tradicional</u>	<u>Modelo de núcleos educativos comunales</u>
<p>A-. Centros educativos a manera de enclaves, en pretensión de autosuficiencia.</p> <p>La mayoría de ellos carecía de locales y equipos adecuados.</p>	<p>A-. Conjunto de centros educativos coordinados y articulados dentro de un ámbito territorial, que compartían el uso de todos los recursos con potencialidad educativa.</p> <p>Cada centro ponía a disposición de los demás sus propios equipos.</p>
<p>B-. Existencia de una variedad de centros educativos, aislados entre sí, distribuidos y ubicados sin un criterio racional.</p>	<p>B-. Estructuración de una red de centros y ejes de influencia educativa debidamente conectados y organizados en función de las necesidades de cierta cantidad de población de una comunidad de base.</p>
<p>C-. Acción educativa al servicio únicamente de la población escolar matriculada con asistencia regular a las clases.</p>	<p>C-. Instrumento de integración y servicio a los diversos sectores sociales de una comunidad, dándoles participación en la red a través de modalidades de educación escolarizada y no escolarizada.</p>
<p>D-. Abstención de la comunidad en materia de educación y dominio absoluto del centralismo estatal. Responsabilidad únicamente del Estado en la financiación del sistema educativo.</p>	<p>D-. Participación protagónica de la comunidad, contando con el apoyo del Estado, en la responsabilidad y gestión de los servicios educativos.</p>
<p>E-. Personal docente y administrativo desmotivados y desrealizados. Malas condiciones de trabajo, sometidas a los intereses particulares de los políticos de turno.</p>	<p>E-. Distribución de funciones y responsabilidades, según la especialidad de cada trabajador, atendiendo las necesidades generales de cada núcleo. Formación profesional de acuerdo a la especialidad, con perspectivas de hacer carrera con mejores ingresos y oportunidades dentro del colectivo de trabajadores de la educación peruana.</p>

- Resumen elaborado por los participantes en el Taller sobre la Reforma Educativa realizado en la Escuela Normal Superior «Enrique López Albújar», en Ferreñafe (Perú), el 28 y 29 de abril de 1972.



MODULOS DE CONSTRUCCION			
Tipo de Establecimientos	Nº de Autos	Nº de Talleres	Nº de Laboratorios
ICB T3	16	3	1
ICE TU	1	-	-
ICE T1	4	-	-
ICE T2	10	-	-
ICEI T2	2	-	-

LEYENDA

■ CENTRO BASE (CB) DEL NÚCLEO EDUCATIVO

● SUB-CENTRO BASE (SCB)

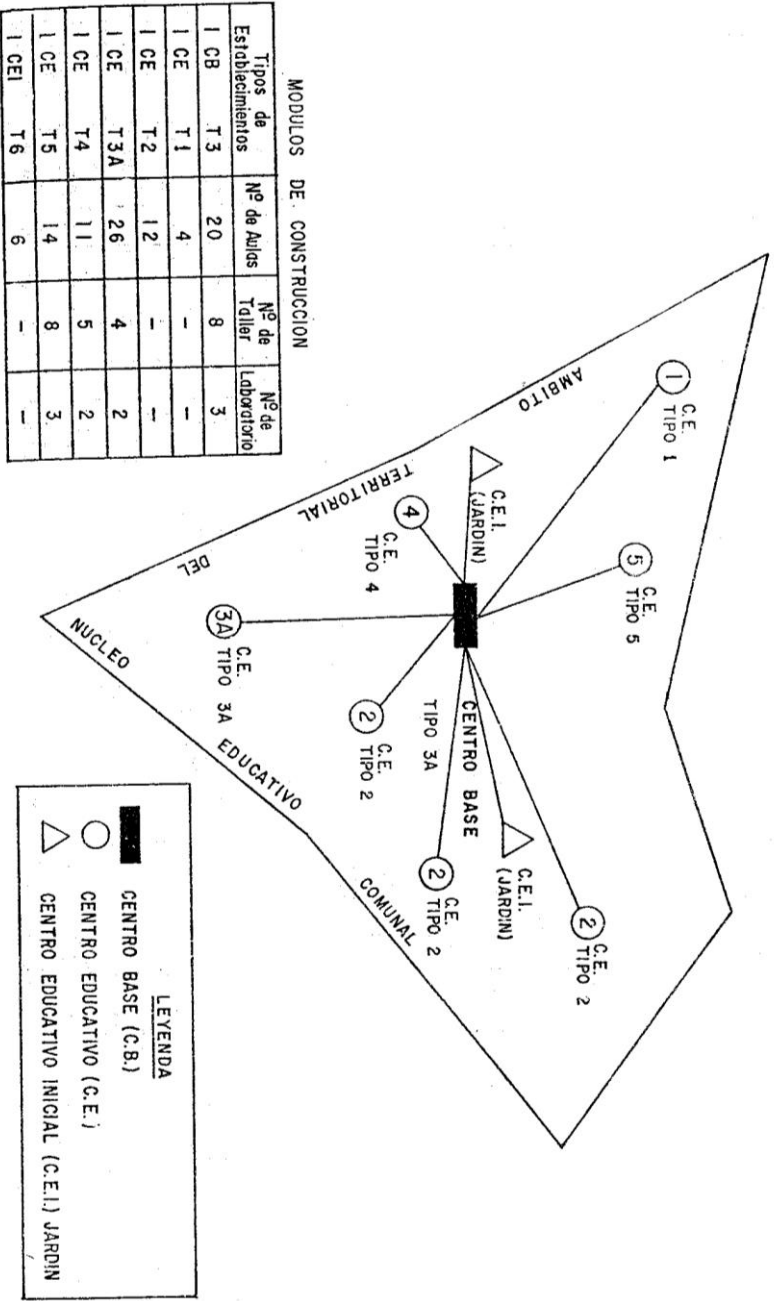
○ CENTRO EDUCATIVO (CE)

△ CENTRO EDUCATIVO INICIAL (CEI) JARDÍN

ANEXO 9: Núcleo Educativo Comunal en el Área Urbana

PLAN NACIONAL DE
DESARROLLO 1971-1975

GRAFICO 2-03. - NUCLEO EDUCATIVO COMUNAL EN AREA URBANA



ANEXO 10: Fases y Áreas de la Operación ALFIN

AREAS		
FASES	CON ACCIONES DE ALFABETIZACION INTEGRAL	CON ACCIONES DE INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION
Iniciación 1973	1. Pueblos Jóvenes 2. Zonas de Reforma Agraria 3. Centros Mineros importantes en Zonas hispano-hablantes o bilingües (con castellanización avanzada)	Zona Huaylas Zona Huanca Zona Quechua Ayacucho Zona Quechua Cusqueña Zona Aymara
Expansión 1974	1. Zonas de Reforma Agraria 2. Centros Mineros 3. Centros Poblados (predominantemente rurales) monolingües vernaculares o con bilingüismo incipiente	Investigación etno-lingüística y experimentación en zonas de selva
AREAS		
FASES	CON ACCIONES DE ALFABETIZACION INTEGRAL	CON ACCIONES DE INVESTIGACION Y EXPERIMENTACION
Generalización: Reducción drástica del Analfabetismo 1975 – 1976	Generalización en todas las áreas con analfabetos	Acciones de refuerzo
Erradicación total del Analfabetismo 1977 – 1980	Trabajo en las áreas donde persiste el problema	

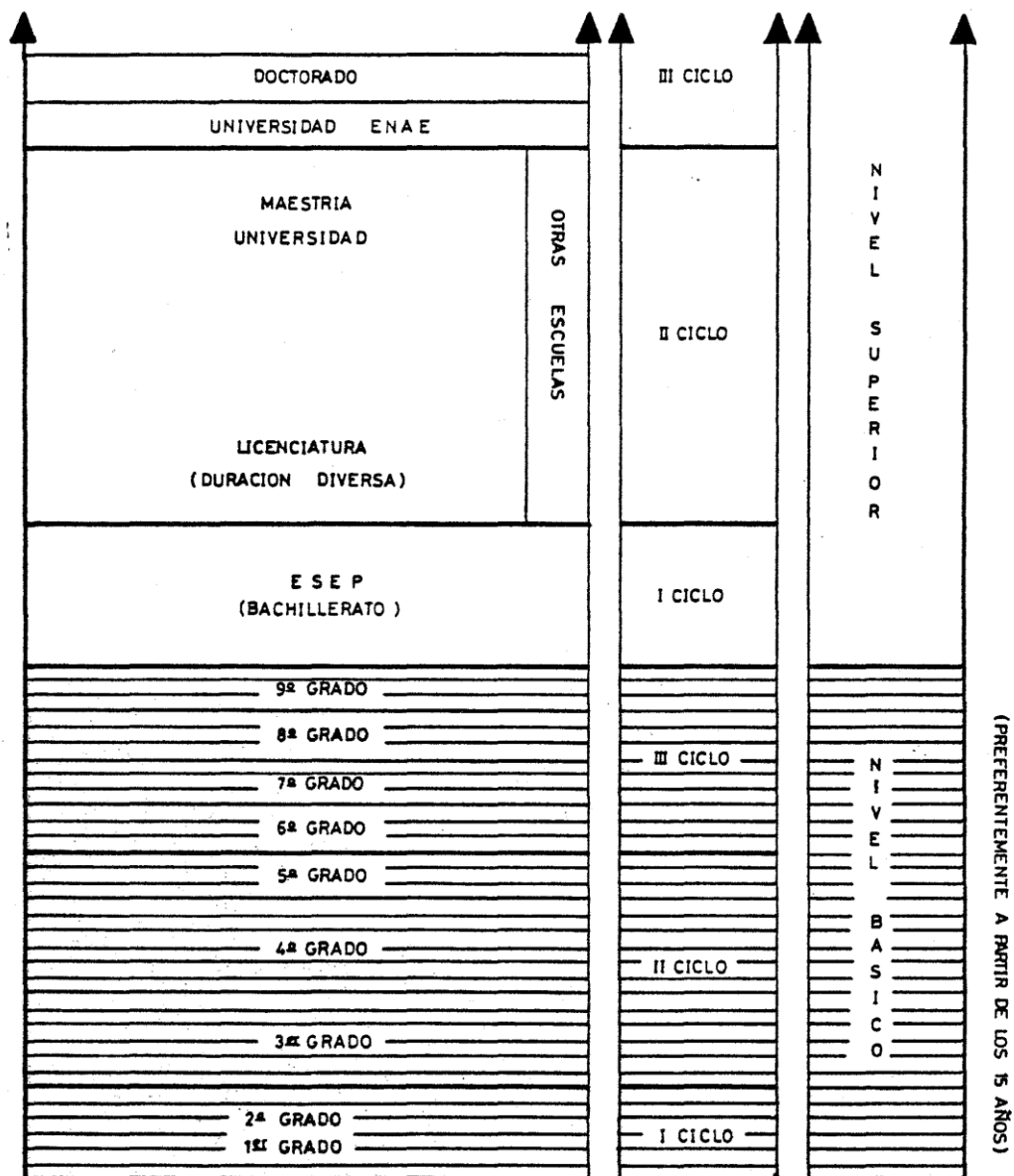
FUENTES: (*) EDUCACIÓN, Año V, No. 11, Primer Trimestre de 1974, p.64.

(**) Directiva No. 04-78-PM/SG-AIM.

Estos cuadros han sido tomados del libro: Delgado, K., (junio 1981:117-118)

ANEXO 11: Ciclos y Proyección de la Educación Básica Laboral

SISTEMA LA BORAL



**ANEXO 12: Cuadro Comparativo sobre la Participación
de los Sectores Público y Privado en EBL**

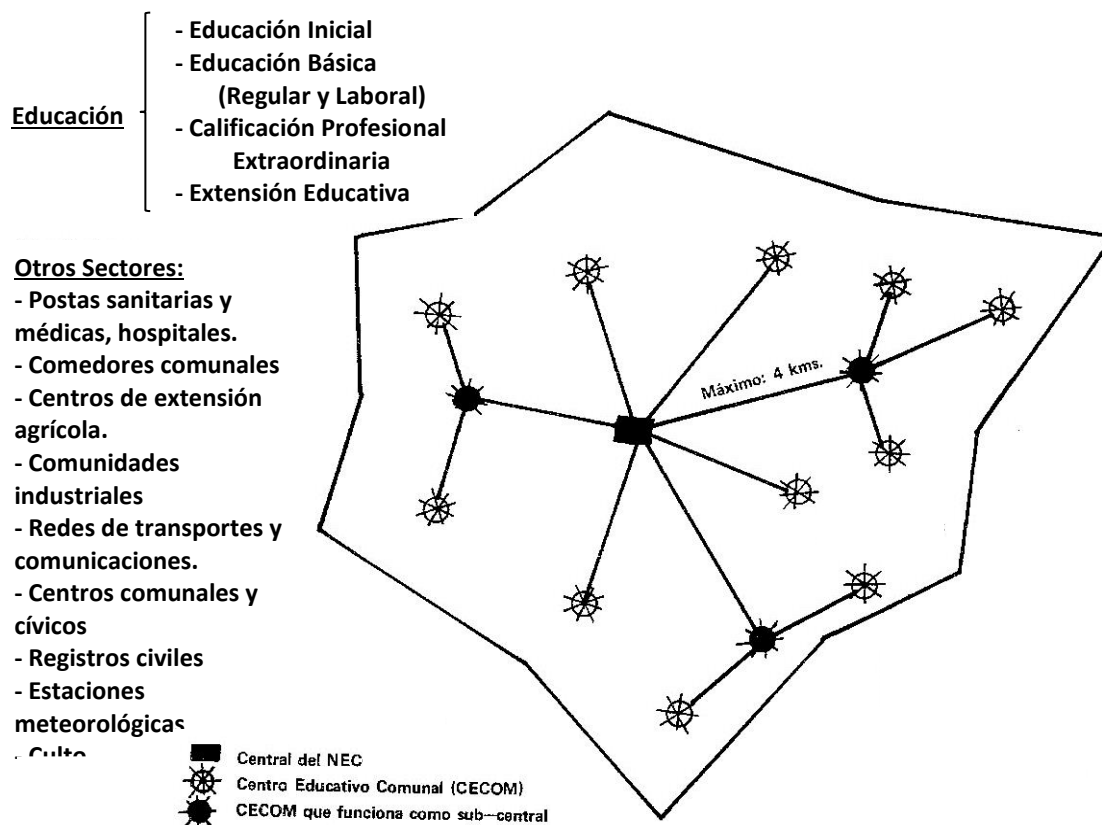
			1972	1973	1974	1975
1-.	GASTO EN EDUCACIÓN/PIB	SECT. PÚBLICO	4,4%	4,2%	4,0%	3,9%
		SECT. PRIVADO	0,7%	0,7%	0,6%	0,6%
CIFRAS COMPARADAS DE PARTICIPACIÓN DE LOS SECTORES PÚBLICO Y PRIVADO EN LOS SERVICIOS DE E.B.L.						
			1972	1973	1974	1975
2-.	MATRÍCULAS	SECT. PÚBLICO	257.800	259.800	277.900	300.400
		SECT. PRIVADO	20.400	20.400	23.100	25.300
			1968			1977
3-.	CENTROS EDUCATIVOS	SECT. PÚBLICO	1.009			974
		SECT. PRIVADO	129			115
4-.	AULAS	SECT. PÚBLICO	5.893			6.016
		SECT. PRIVADO	775			484
5-.	SECCIONES	SECT.	7.145			7.852

		PÚBLICO			
		SECT. PRIVADO	850		660
6-.	DOCENTES	SECT. PÚBLICO	8.784		8.273
		SECT. PRIVADO	1.047		862

- Este cuadro lo hemos elaborado tomando como base los datos cuantitativos de la publicación “LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ – CIFRAS Y GRÁFICAS 1968-1978, MINISTERIO DE EDUCACIÓN”, Lima, septiembre de 1978. Para hacer la comparación de cifras, nos hemos remitido a las páginas 43, 14 y 16, 57 y 58, 53, 54, 59 y 60 de esta publicación.

ANEXO 13: La Configuración del NEC. Diseño Reelaborado e incluido en el informe General

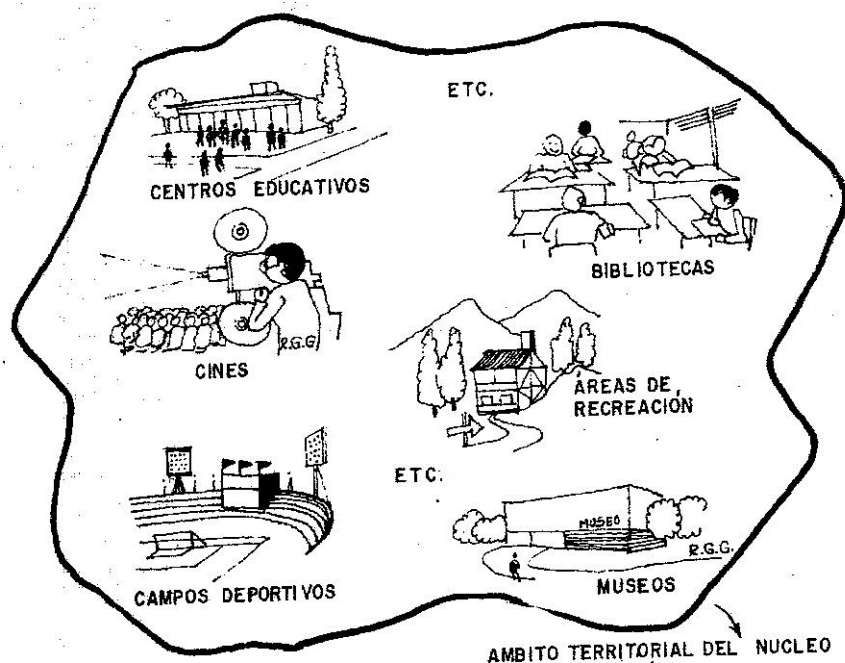
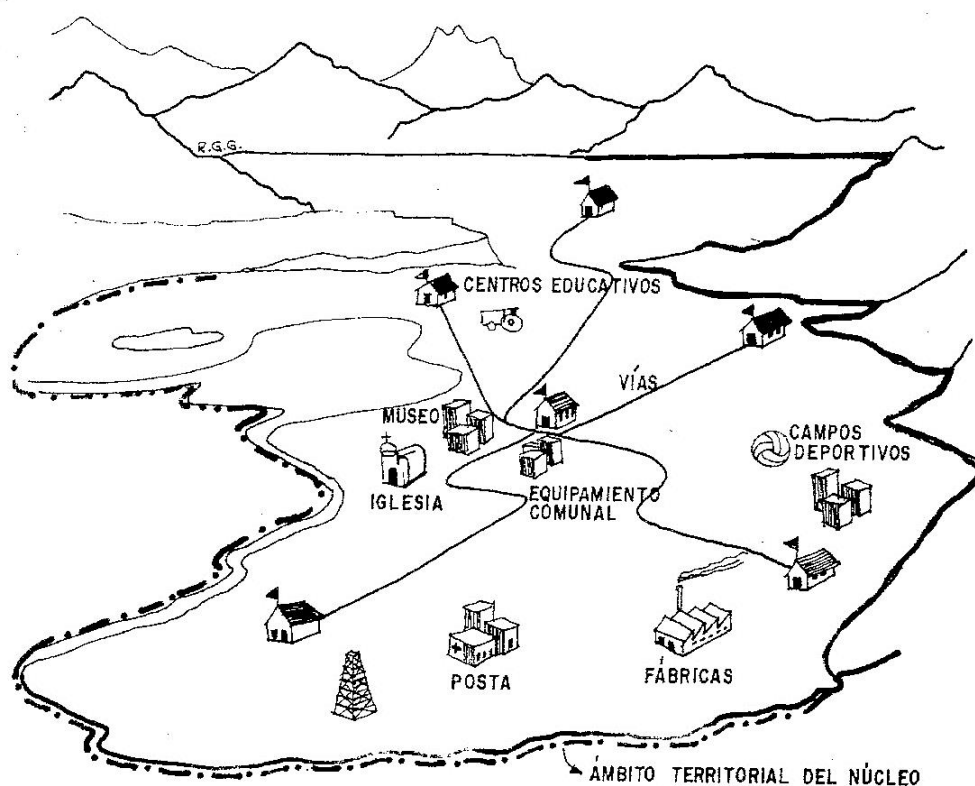
NÚCLEO EDUCATIVO COMUNAL



Reelaboración del gráfico incluido en el Informe General

ANEXO 14: Equipamiento Comunal

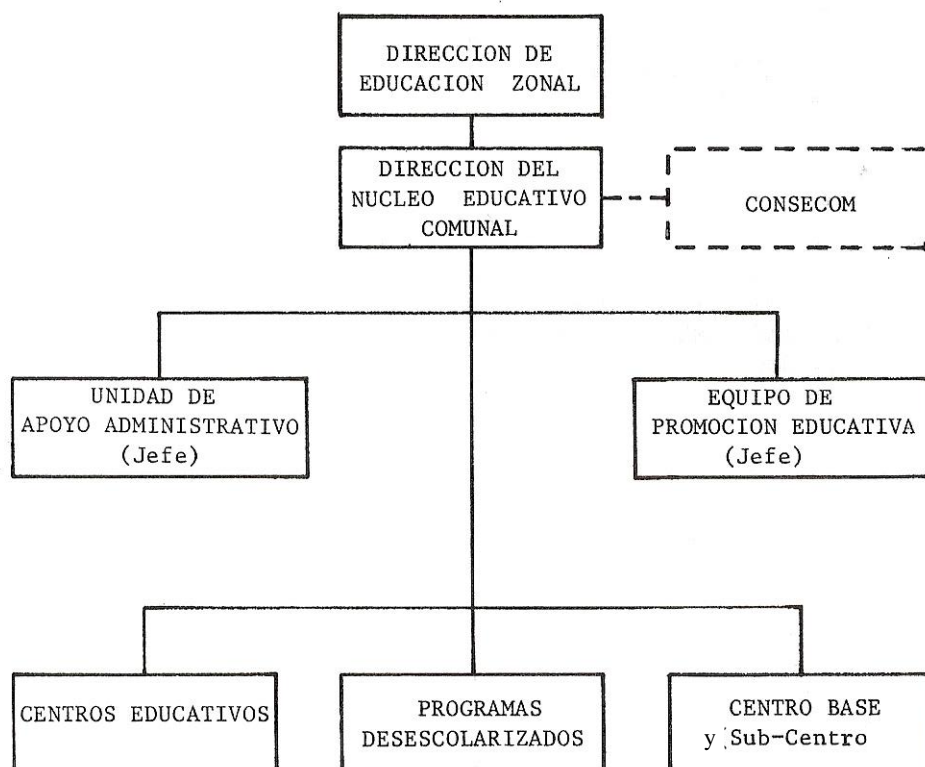
EQUIPAMIENTO COMUNAL



Gráficos tomados de la Cartilla Nº 1 EL NÚCLEO EDUCATIVO COMUNAL,
Ministerio de Educación, Lima, mayo 1974, pp. 20 y 22

ANEXO 15: Estructura Orgánica del NEC

ESTRUCTURA DE UN NEC

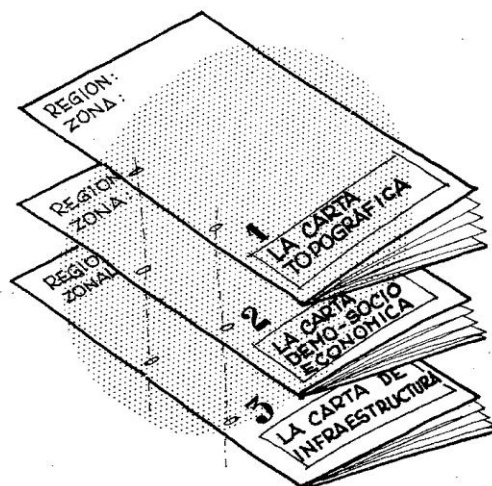


ANEXO 16: La Carta Educativa (consta de 4 partes)

PARTE I

LA CARTA EDUCATIVA

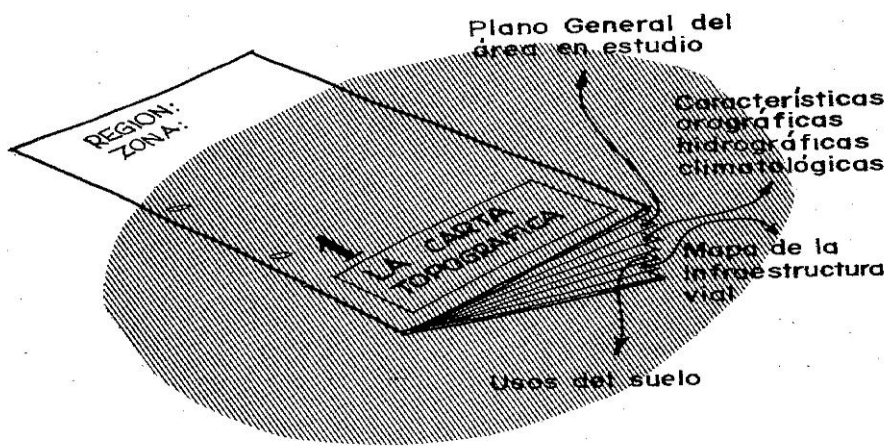
ESTA CONSTITUIDA POR 3 ELEMENTOS BASICOS



Las 4 partes de este anexo han sido tomadas de la Cartilla Nº 3 LA CARTA EDUCATIVA, Ministerio de Educación, Lima, mayo 1974, pp. 12, 13, 14 y 16

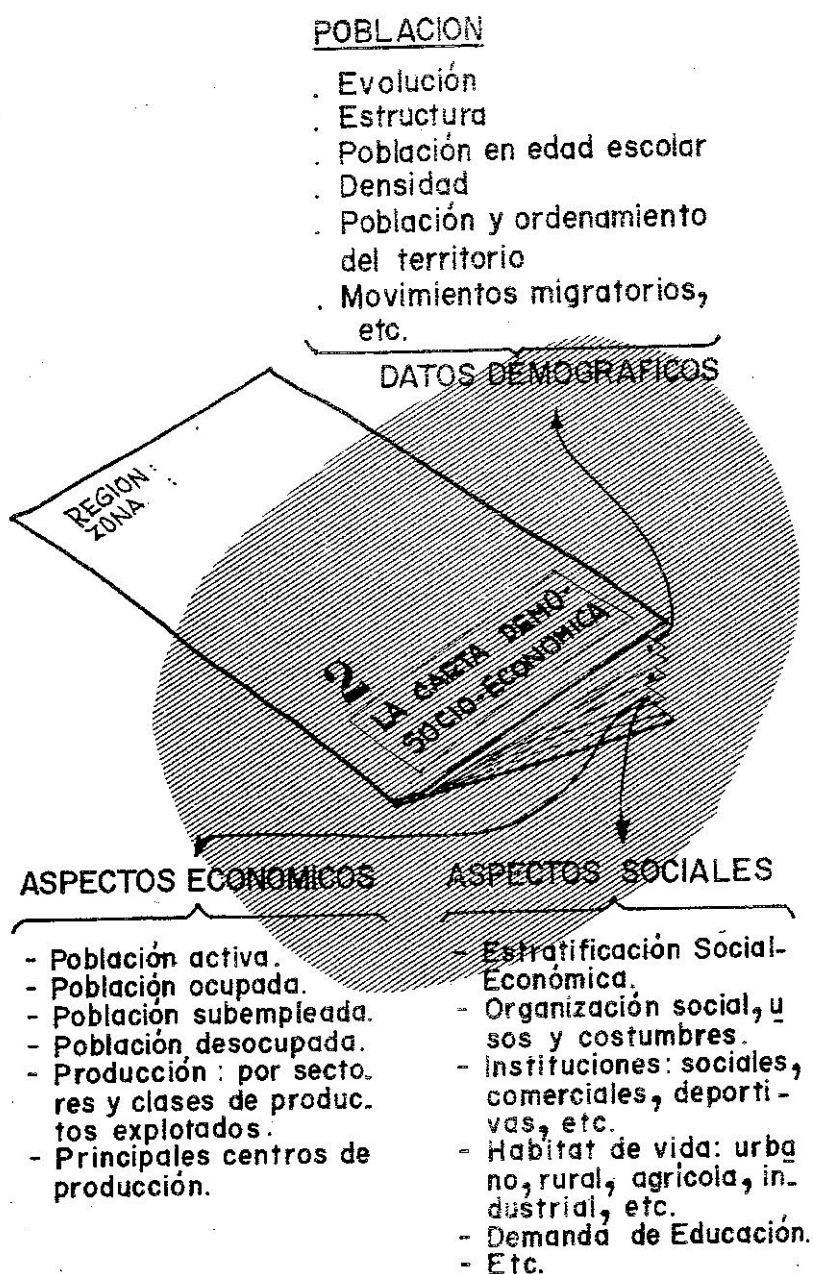
PARTE II

¿QUÉ CONTIENE LA CARTA TOPOGRAFICA?

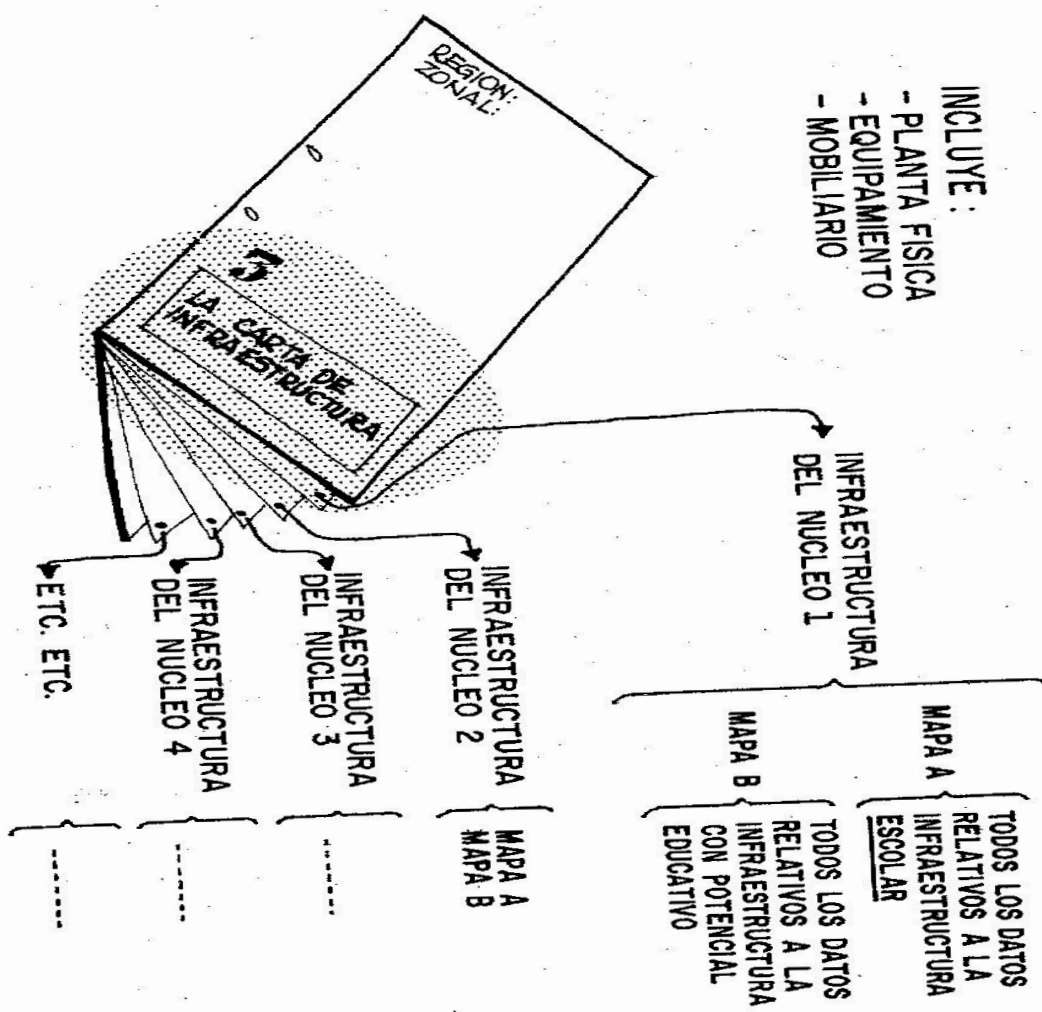


PARTE III

LA CARTA DEMO-SOCIO ECONOMICA CONTIENE



PARTE IV



RESUMEN

En la historia peruana contemporánea, la obra en materia de educación del Presidente Ramón Castilla, a mediados del siglo XIX, no tuvo continuadores. Recién a comienzos del siglo XX aparecieron la política educacional como intransferible responsabilidad del Estado y el sistema de educación como un conjunto coherente de principios, normas y lineamientos pedagógicos y políticos que dan sentido y guían la actividad educativa. Los ecos de la polémica decimonónica entre conservadores y liberales, pero, sobre todo, el trauma nacional ocasionado por la derrota en la Guerra con Chile, convencieron al sector lúcido de la clase dominante de que era necesario ir reconstruyendo el país y organizándolo de una manera eficiente para su mejor inserción en el sistema de relaciones a nivel mundial. En la perspectiva de alcanzar este objetivo, la educación debía cumplir un papel de mucha importancia.

Así se inició una nueva etapa de la educación peruana. Desde el Gobierno del Presidente José Pardo, entre 1904 y 1908, hasta el del Presidente Fernando Belaúnde, de 1963 a 1968, se dictaron una serie de medidas de desarrollo escolar y mejoramiento pedagógico, que no llegaron a satisfacer, ni cuantitativa ni cualitativamente, el anhelo indetenible y generalizado de educación y cultura de la mayoría de la nación, porque no tomaron en cuenta la realidad social y el ordenamiento institucional en los que se da la actividad educativa, sea esta espontánea o intencional. Durante varias décadas se invocó y se ensalzó a la educación como “milagrosa” herramienta de progreso, pero este estuvo muy lejos de ser alcanzado como meta de realización individual y colectiva.

Constatada en 1970 la inoperancia del sistema de educación tradicional a través de un diagnóstico objetivo y rigurosamente fundamentado (el Informe General) sobre el proceso educativo nacional y la realidad social condicionante, el Gobierno militar peruano encabezado, entre 1968 y 1975, por el General Velasco Alvarado tomó la decisión de llevar a cabo una profunda reforma de la educación, partiendo de nuevos fundamentos políticos y educativos.

Por primera vez en el Perú se intentaba un cambio dirigido a toda clase de actividades educativas, estuvieran estas dentro o fuera de ese órgano social que le llamamos escuela. Con Velasco se inició una reforma sin precedentes, original y de espíritu nacionalista, no para renovar solo pedagógicamente la enseñanza escolar, sino, fundamentalmente y en sintonía con el mensaje de John Dewey, para ir más allá, para aprovechar la amplitud, vitalidad y pluralidad de toda la organización social, convirtiéndola en educadora de los que participan en ella. En ese sentido, para los autores y arquitectos de esta reforma, un verdadero cambio de la estructura educacional del país tenía indefectiblemente como primer requisito el

cambio de la sociedad peruana, con lo cual dicho cambio quedó asociado a una opción política determinada.

Esta reforma, ideada y diseñada por un grupo de prestigiosas personalidades del más alto nivel académico (profesores universitarios, intelectuales, investigadores sociales), es el objeto del trabajo de investigación, reflexión y análisis que hemos realizado, dando como resultado esta Tesis cuyo título es LA REFORMA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA DEL PERÚ: 1972-1980. ¿Por qué ha sido delimitado este tramo cronológico? Porque en 1972 se promulgó la Ley General de Educación N°19326, que oficializó y dio soporte normativo a la Reforma Educativa. Y 1980, porque al finalizar el Gobierno de la Fuerza Armada, finalizó irreversiblemente el proceso político que sirvió de contexto a esta Reforma. Después de 1980, esta se “evaporó” hasta su desaparición total.

Si debemos referirnos a la importancia del tema y objeto de nuestro trabajo de investigación, no podemos dejar de señalar a esta Reforma Educativa como el proyecto más coherente y, por sus realizaciones, como el hito de mayor significación de la historia de la educación peruana del siglo XX. Lo avalan su planteamiento pedagógico renovador y adecuado a la realidad del país, su proyección social y su compromiso con los derechos de los mayoritarios sectores excluidos, y el carácter democrático y participativo del modelo de organización educacional –autogestionado por la comunidad de base– que la Reforma puso en marcha. En definitiva, se trata de un proceso optimista, imbuido de un espíritu decidido a impulsar la capacidad y las sinergias vitales y culturales del país para crear y aprovechar óptimamente –dentro del proceso de transformación económico-social que se estaba desarrollando desde 1968– una vía propia de salida del atraso y la dependencia impuestos por el subdesarrollo y la dominación exterior.

La pedagogía de esta Reforma Educativa puso en segundo plano las lecciones teóricas de los libros, anteponiendo la experiencia directa del educando y su capacidad de observar e interpretar imaginativamente la realidad. Asimismo, puso mucho énfasis en el diálogo social y la práctica de la cooperación como metodología idónea para salvar la convivencia en una nación desequilibrada y fracturada por profundos y dramáticos desencuentros. Y por su inspiración humanista, su prioridad estuvo puesta en la dignificación y promoción de “los de abajo”, o sea, de los grupos desfavorecidos que integran la nación.

Dicho lo anterior, si tenemos que abundar en motivos para la elección que hemos hecho de este tema como objeto de nuestra investigación, tres anotaciones son suficientes. Es la primera reforma de la educación en el Perú basada en un conocimiento científico previo de la educación nacional y su relación directa con el

contexto social en el que está inserta. Además, se cumplió como una realización educativa y social en íntima vinculación con un proceso político de transformaciones estructurales que le sirvió de contexto. Y, por último, es esta una reforma que aportó innovaciones –teóricas y aplicadas– muy originales, sin recurrir, como en casos anteriores, a expertos y asesores extranjeros; sus autores tuvieron el acierto de saber interpretar y aprovechar creativamente algunas ideas y experiencias educativas de décadas anteriores, especialmente de los años 20 y 40 del siglo pasado.

Al llegar hasta aquí, surge la pregunta: ¿qué objetivos ha perseguido esta tarea de investigación? Partiendo de que es un trabajo teórico de investigación histórica, el esfuerzo ha estado dirigido a cubrir un vacío existente en la doble dirección que queremos señalar. En primer lugar, conocer y plasmar –con el auxilio de fuentes de consulta no convencionales de primera mano– lo que podríamos denominar la biografía de la Reforma Educativa peruana de 1972-1980, su desarrollo procesal interconectado con la política del país, sus etapas; haciéndose saber que sobre estas no hubo acuerdo mientras se habló de este asunto antes de ponérsele a Velasco Alvarado y su obra histórica la lápida del silencio y antes de que la animosidad política lo dejara catalogado como un Gobierno “maldito”. En segundo lugar, descubrir y establecer, por medio del análisis y evaluación de las realizaciones educacionales de los años 70, los rasgos más característicos y propios del proyecto que se pusieron de manifiesto durante esa década y que convirtieron a esta Reforma Educativa en un hecho y un acontecimiento diferenciado en el devenir histórico de la educación peruana. Ni en el primer caso ni en el segundo hemos podido encontrar ningún estudio sistemático o, por lo menos, aproximativo que desde el análisis del desarrollo procesal de esta Reforma pueda despejar el campo para una visión de conjunto de la misma.

¿De cuántas partes consta este trabajo? Consta de cinco capítulos. El primero contiene el estudio de casi siete décadas de política educacional y reformas pedagógicas y administrativas del sistema escolar comprendidas entre las medidas dictadas por el Gobierno de José Pardo (1904-1908) y las del Gobierno de Fernando Belaúnde (1963-1968). Durante este largo período se dieron importantes aportaciones a la educación nacional, algunas de las cuales fueron re-creadas e incorporadas, de manera original, al proyecto de educación de Velasco Alvarado.

En el segundo capítulo nos detenemos en analizar el momento inicial del Gobierno de la Fuerza Armada como nuevo contexto político de la educación peruana. En este momento temprano destaca la indefinición política y la falta de iniciativa del errático primer Ministro de Educación del Gobierno militar. Sucedieron también los primeros enfrentamientos de los nuevos gobernantes con la comunidad universitaria y el gremio magisterial. Pero lo que más resalta en este mismo período fue un estallido social –de consecuencias funestas– en los Andes,

en defensa del derecho a la educación de las clases populares. Poco después de estos hechos trágicos de 1969, el Gobierno anunció su decisión de emprender la reforma de la educación.

El capítulo tercero se refiere al trabajo realizado por la Comisión de Reforma Educativa y al proyecto presentado por esta. El fruto principal de esta Comisión se plasmó en un documento de especial importancia –el Informe General o Libro Azul–, no igualado hasta ahora en los anales de la educación peruana por la calidad de su contenido doctrinario y su repercusión nacional y externa. El Informe General, elaborado en 1970, inspiró la Ley General de Educación de 1972, constituyendo el documento básico y esencial de la Reforma Educativa del Gobierno militar.

En el capítulo cuarto se ha realizado el estudio y comprensión de los que, vistas la política educacional y las actuaciones del Gobierno (contrarias a los valores y principios que defendía), consideramos los rasgos distintivos o diferenciados de esta Reforma Educativa, que se cumplieron en la fase de aplicación de la misma: su sentido social favorable a las clases populares, su moderada tendencia desescolarizante, su apuesta por un modelo participativo y comunitario de organización educacional, su impulso a la investigación especializada, quedando en este caso la responsabilidad en manos del Ministerio de Educación. Pero también abordamos la faceta negativa de esta década educacional, en la cual sobresale la actitud invariablemente represiva y errónea del Gobierno de la Fuerza Armada ante las instituciones universitarias y ante el movimiento reivindicativo y político del magisterio nacional.

En el quinto capítulo mostramos cómo al ser sustituido el Gobierno de Velasco Alvarado por otro Gobierno militar, de tendencia conservadora, se detuvo el proceso político de cambios estructurales en el país. Como consecuencia de esto último, la Reforma Educativa resultó irremediabilmente afectada, pues el nuevo Gobierno, en la segunda mitad de los años 70, la paralizó (1975-1976) para luego iniciar el desmontaje de la misma (1977-1980).

Por la investigación realizada se concluye que la Reforma Educativa del Gobierno de la Fuerza Armada del Perú cumplió etapas diferenciadas por su impulso y que, considerando el movimiento producido en la sociedad, comenzó antes de 1972, con la apertura del respectivo debate nacional, el reentrenamiento de cuadros docentes seleccionados para su difusión, y la publicación en 1970 del Informe General. La misma Reforma llegó a su final cuando en 1980 finalizó el Gobierno de la Fuerza Armada. El tiempo de vida real que tuvo, no le permitió obtener los resultados esperados, ya que razonablemente estos no se dan en un plazo tan corto como el de 1972 a 1980.

Y el esfuerzo por descubrir y establecer los rasgos característicos que por sus realizaciones –más innovadoras y de mayor alcance social– adquirió esta Reforma Educativa, ha sido plasmado tanto en el capítulo 4 como en gran parte de las conclusiones. Salvo el desacierto y las actuaciones negativas del Gobierno militar en sus relaciones con la Universidad y el magisterio nacional –creando condiciones adversas a todo intento reformador–, en los demás casos hemos encontrado motivos para una percepción de esta Reforma Educativa como un proceso innovador, positivo y conveniente para la educación peruana, con unos principios que el paso de los años no les ha quitado vigencia en lo esencial. Y, finalmente, reconociendo en nuestro trabajo de investigación que nunca antes en el Perú se había dado una reforma de la educación como la que se oficializó por una Ley de 1972, hemos agregado a las conclusiones unas consideraciones últimas. Estas no significan más unas premisas con pretensión de dejar abierto el camino a cualquier valioso esfuerzo intelectual que pudiese surgir y que estuviese orientado a conseguir una lograda visión y valoración globales de esta Reforma Educativa.

SUMMARY

In the contemporary Peruvian history, the work of the President Ramón Castilla in the field of education, in the middle of the 19th century, had no successors. At the beginning of the 20th century, educational policy, as a non-transferable responsibility of the State, and the education system appeared as a coherent set of principles, rules and guidelines, pedagogical and political which guides and gives meaning to the educational activity. The echoes of the nineteenth-century controversy between Conservatives and Liberals, but, above all, the national trauma caused by the defeat in the War with Chile, persuaded the lucid sector of the ruling class of the need for rebuilding the country and organizing it efficiently for better insertion into the system of relationships around the world. In the perspective of achieving this goal, education should play a role of great importance.

As a result, a new phase of Peruvian education began. From Government of President José Pardo, between 1904 and 1908, until Government of President Fernando Belaúnde, from 1963 to 1968, a series of measures for school development and educational improvement was issued. However, it did not satisfy, either quantitative or qualitative, the unstoppable and widespread longing for education and culture of the majority of the nation, because these measures did not take into account the social reality and the institutional system in which the educational activity occurs, whether spontaneous or intentional. For several decades education was invoked and extolled as a "miraculous" tool of progress, nevertheless the latter was far to be achieved as a goal of individual and collective carrying out.

The Peruvian military Government, led by General Velasco Alvarado from 1968 to 1975, made the decision to carry out an in-depth reform of education, on the basis of new political and educational foundations, after confirming, in 1970, the ineffectiveness of the system of traditional education by means of a rigorously informed and objective diagnosis of the national educational process and the determinant social reality (the Informe General).

For the first time in Peru, a change, addressed to all kinds of educational activities (inside or outside the social medium called school) was attempted. An unprecedented, unique and nationalist spirit reform was originated with Velasco in order to modernize school education not only in a pedagogical way, but, according to the message from John Dewey, to go further, to make good use of the vitality and plurality of the whole social organization, turning this into the educator of its members. In that respect, for the creators and authors of this reform, a real change of the educational structure of the country should primarily involve a change in Peruvian society as well, associated with a particular policy option.

This reform, devised by a group of prestigious personalities of the highest academic level (lecturers, intellectuals, social researchers), is the aim of this research, reflection and analysis we have made, resulting in this Thesis, whose main title is LA REFORMA EDUCATIVA DEL GOBIERNO DE LA FUERZA ARMADA DEL PERÚ: 1972-1980. The reason why this chronological period has been delimited is because, in 1972, the Ley General de Educación N°19326 (which made official and gave legal support to the Reforma Educativa) was enacted. Moreover, in 1980, at the end of the Gobierno de la Fuerza Armada, the political process which provided a context for this reform irreversibly came to an end. After then, the Educational Reform died out.

If the importance of the issue and the aim of this research is needed to be referred, we cannot avoid pointing to this Reforma Educativa as the most coherent and, due to its realizations, the most significant landmark in the Peruvian education history of the 20th century. It is endorsed by its reformist pedagogical approach (suited to the reality of the country), its social projection and its commitment to the rights of the majority excluded sectors, and by the democratic and participatory nature of the model of educational organization –self-managed by base community– which was implemented by the Educational Reform. In short, this is a matter of an optimistic process, which is imbued with a spirit determined to boost the capacity and the vital and cultural synergies of the country in order to create and make the most – within the process of socio-economic transformation that was being developed since 1968– of its own way out of backwardness and dependency imposed by underdevelopment and foreign domination.

The pedagogy of this Educational Reform placed the direct experience of the learner and his ability to observe and interpret reality in an imaginative way above the theoretical lessons from books. Besides, it emphasized the social dialogue and the practice of cooperation as a suitable methodology to keep coexistence in a nation that was unbalanced and fractured by deep and dramatic misunderstandings. And, due to its humanist inspiration, its priority was the dignity and advancement of the disadvantaged groups that make up the nation.

Having said that, if some reasons for the choice made about the issue of this research must be explained, three observations are needed. This is the first educational reform in Peru based on a previous scientific knowledge of national education and its direct relationship with the social context in which it is involved. Furthermore, it was fulfilled as an educational and social realization in intimate association with a political process of structural transformations that served as a context. And finally, this reform contributed original innovations –theoretical and applied ones– without resorted to foreign experts and advisors, as happened in previous cases. Its creators were able to creatively interpret and make good use of some experiences and ideas from previous decades, particularly in the 20's and

40's of the last century.

At this point, the question of the aims pursued by this task of research arises. On the basis that this is a theoretical work of historical research, the effort has been directed to cover a gap in the double direction that we want to point out. Firstly, learning about and portraying - with the help of non-conventional resources of first-hand - what might be called the biography of Peruvian Education Reform from 1972 to 1980, its procedural development interconnected with the politics of the country and its stages; letting know about the disagreement on these while this issue was being discussed, before putting the tombstone of silence over Velasco Alvarado and his deed and before the political animosity listed it as a "damn" Government. Secondly, finding out and stating, by means of an evaluation and analysis of the educational realizations in the 70's, the most characteristic and project-specific features which were revealed during that decade and turned this Educational Reform into a distinguished event in the historical development of the Peruvian education. Neither the first nor in the second case it could be found no systematic study, or at least a rough one, which, from an analysis of the procedural development of this reform, could lead us to an overview of it.

This work consists of five chapters. The first one contains the study of nearly seven decades of educational policy and educational and administrative reforms of the school system included between the measures taken by the Government of José Pardo (1904-1908) and those taken by the Government of Fernando Belaúnde (1963-1968). During that long period, important contributions to the national education appeared, some of them were recreated and incorporated, in an original way, into the education project of Velasco Alvarado.

In the second chapter, the starting time of the Gobierno de la Fuerza Armada is analysed as a new political context of Peruvian education. At that early time, the political uncertainty and the lack of initiative of the erratic first Minister of education of the military Government were emphasized; also the first clashes of the new rulers with the University community and the teachers Guild occurred. However, the most striking issue in that period was a social outburst –of dire consequences–, in defense of the right to education of working class, that took place in the Andes. Soon after these tragic incidents of 1969, the Government announced its decision to undertake the reform of education.

The third chapter deals with the work done by the Commission on Educational Reform and its project. The main result of this Commission was embodied in a document of particular importance (the Informe General or Libro Azul), which has had no equal in the annals of the Peruvian education because of the quality of its doctrinal content and its national and external impact. The Informe General, prepared in 1970, constituted the basic and essential document

of the Educational Reform of the military Government which inspired the Ley General de Educación in 1972.

In the fourth chapter, once the educational policy and the actions of the Government (contrary to the values and principles that it defended) have been considered, it has been carried out the study and understanding of the distinctive features of this Educational Reform, which were executed in its implementation phase: its social sense in favour of the working classes, its moderate not school-based tendency, its commitment to a participatory and community model of educational organization, its boost to specialized research, leaving the responsibility on the hands of the Minister of education. Nevertheless, it is also attempted the negative facet of this educational decade, in which the invariably repressive and erroneous attitude of the Gobierno de la Fuerza Armada to the University institutions and the vindictive and political movement of the national teaching stands out.

In the fifth chapter it is described how the political process of structural changes in the country stopped when the Government of Velasco Alvarado was replaced by another military Government (with a conservative tendency). As a result of this, the Educational Reform was inevitably affected, since this new Government froze it in the second half of the 70's (1975-1976) to dismantle it later (1977-1980).

This research determines the Educational Reform of the Gobierno de la Fuerza Armada in Peru went through several stages, distinguished by their impulse, and, considering the movement occurred in society, it started before 1972, with the opening of the respective national debate, the retraining of teachers selected for spreading, and the publication in 1970 of the Informe General. This reform came to an end in 1980, when the Gobierno de la Fuerza Armada ended. Its time of life did not allow it to obtain the expected results, since reasonably these do not happen in such a short period of time, from 1972 to 1980.

The effort which this Educational Reform acquired in order to reveal and establish the most distinctive features (because of the more innovative and broader social realizations) has been captured both in chapter 4 and in the conclusions. Except the mistake and the negative actions of the military Government in its dealings with the University and the national teaching –causing adverse conditions to any reforming attempt–, in the rest of cases some reasons for a perception of this Educational Reform as a positive, innovative, and convenient process for Peruvian education (with essentially current principles) can be found. And, finally, admitting in this research work that an educational reform, such as the one which was made official by a law in 1972, had never been materialized before in Peru, some final conclusions have been added. These are no

more than a few premises, with an intention of leaving a clear path for any valuable intellectual effort that may arise directed to achieve a successful vision and global assessment of this Educational Reform.